

Nivel De Comunicación Asertiva Docente Frente A La Mejora Convivencial

Investigadores

Luz Marina Coneo Monzón

Gissela Esned Marín Sibaja



Universidad de la Costa – CUC

Maestría en Educación

Barranquilla

2020

Nivel De Comunicación Asertiva Docente Frente A La Mejora Convivencial

Investigadores

Luz Marina Coneo Monzón

Gissela Esned Marín Sibaja

Proyecto presentado para obtener el título de Magister en Educación

Asesor: Mg. Reinaldo Rico Ballesteros

Universidad de la Costa – CUC

Maestría en Educación

Barranquilla

2020

Nota de aceptación

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Nota obtenida

Dedicatoria

A todos los compañeros docentes quienes día a día luchan por formar generaciones para un mundo más humano.

A todas aquellas personas que nos dieron su apoyo cuando más los necesitamos, pero sobre todo a Dios por darnos la fuerza y el deseo de llegar hasta aquí.

Luz Marina Coneo

Monzón

Gissela Esned Marín Sibaja

Agradecimientos

Agradecemos a:

A Dios Todo Poderoso por su luz, guía y por el don de la vida.

A la Universidad de la Costa por contribuir con nuestra formación académica y profesional

A nuestro asesor Reinaldo Rico por su dedicación y asesoramiento asertivo en nuestra investigación.

A nuestras familias por su apoyo y paciencia en este proceso.

A nuestros compañeros por ese compartir a lo largo de nuestra preparación.

A todas aquellas personas que de manera directa o indirecta contribuyeron al logro de esta meta.

Luz Marina Coneo

Monzón

Gissela Esned Marín Sibaja

Resumen

Los docentes, a más de la carga emocional que implica acompañar a una diversidad de estudiantes con situaciones muy particulares y requerimientos institucionales relacionados con rendimiento académico, han de presentar dificultades para la comunicación de sentimientos, es decir evidencian carencias de habilidades sociales en la interacción con los miembros de su comunidad; de allí el déficit para intervenir asertivamente en procesos relacionados con el conflicto y la convivencia, pues los mismo evidencian a partir del instrumento de Auto asertividad y Hetero asertividad que reflejan comportamientos emocionales en el orden de conductas agresivas con un 74.9% en la variable AA; mientras que el 49% se ubica en la dimensión de relaciones y comportamientos sociales HA. Las implicaciones de los datos, corrobora que el “Estilo de interacción social caracterizado por una elevada Autoasertividad y una escasa hetero-asertividad. Propio de las personas que se consideran superiores o mejores que los demás, a quienes suelen menospreciar”; es decir evidencian comportamientos Agresivos y una ligera muestra de Asertividad contenida en la variable HA no alcanza el 50%.

A partir de los objetivos que se postularon en el trabajo de investigación, este es de tipo no experimental de corte transversal o transaccional debido a que se realizó la aplicación o captura de la información en un solo momento. Hernández. (2014)

Palabras clave: Habilidades sociales, autoasertividad, heteroasertividad y convivencia

Abstract

Teachers, in addition to the emotional burden of accompanying a diversity of students with very particular situations and institutional requirements related to academic performance, must present difficulties for the communication of feelings, that is, they demonstrate deficiencies in social skills in interaction with members of your community; hence the deficit to intervene assertively in processes related to conflict and coexistence, since they are evidenced from the instrument of Self-assertiveness and hetero-assertiveness that reflect emotional behaviors in the order of aggressive behaviors with 74.9% in the AA variable; while 49% is located in the dimension of social relations and behaviors HA. The implications of the data corroborate that the “Style of social interaction characterized by high Self-assertiveness and low hetero-assertiveness. It is characteristic of people who consider themselves superior or better than others, whom they tend to belittle”; that is, they show aggressive behaviors and a slight sample of assertiveness contained in the HA variable does not reach 50%. From the objectives that were postulated in the research work, this is of a non-experimental type of cross-sectional or transactional because the application or capture of the information was carried out in a single moment. Hernández. (2014

Keywords: Social skills, self-assertiveness, hetero-assertiveness and coexistence

Contenido

Lista de tablas y figuras.....	11
Introducción	14
1.Planteamiento del problema.....	16
1.1. Descripción del problema	16
1.2. Formulación del problema	21
1.3. Objetivos	21
1.3.1. Objetivos generales	21
1.3.2.Objetivos específicos	22
1.4. Justificación.	22
1.5. Delimitación de la investigación.....	26
1.5.1 Delimitación temática.	26
1.5.2 Delimitación espacial.	28
1.5.3. Delimitación temporal.....	28
2. Marco referencial	28
2.1. Antecedentes internacionales	29
2.1.1. Antecedentes Nacionales	36
2.1.2. Antecedentes locales	37
2.2. Referentes teóricos o teorías que sustentan la investigación	38
2.2.1. Inteligencia emocional	38

2.2.2. Las Propuestas de la Comunicación Asertiva	57
2.3 Marco Conceptual.	62
2.3.1. Habilidades Sociales	62
2.3.2. Asertividad	65
2.3.3. Comunicación Asertiva	67
2.3.4. Inteligencia Emocional	68
2.3.5. Convivencia.	69
2.4. Marco Legal.	70
2.5. Operacionalización de variables	73
3. Marco Metodológico	75
3.1. Paradigma de investigación	75
3.2. Población y Muestra.....	76
3.3. Técnicas e Instrumentos de Evaluación y Análisis	76
3.3.1. Instrumentos	77
4. Análisis de Resultados	81
5. Discusión de resultados	117
5.1. Conclusiones.	121
5.2. Recomendaciones.....	122
Referencia	123
Anexos	128

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 Operacionalización de variables	73
Tabla 2 Estadísticos descriptivos	78
Tabla 3 Resumen procesamiento de datos	80
Tabla 4 Rango de clasificación de las variables	110
Tabla 5 Representación de niveles de Auto y Hetero Asertividad propios de la muestra interpelada.....	112

Figuras

Figura 1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia.	81
Figura 2. Cuando estoy enfadado/a me molesta que los demás se den cuenta	82
Figura 3. Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.....	83
Figura 4. Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso/a.	84
Figura 5. Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás.....	85
Figura 6. Si se me olvida algo, me enfado conmigo	86
Figura 7. Me enfado si no consigo hacer las cosas perfectamente	87
Figura 8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión	88
Figura 9. Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien.....	89
Figura 10. Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando.....	90
Figura 11. Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.	90

Figura 12. Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que defenderme	92
Figura 13. Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen.....	93
Figura 14. Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo/a	94
Figura 15. Me cuesta hacer Preguntas	95
Figura 16. Me cuesta pedir favores	95
Figura 17. Me cuesta decir que no cuando me piden algo que yo no deseo hacer	96
Figura 18. Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir.....	97
Figura 19. Me molesta que no me entiendan cuando explico algo	97
Figura 20. Me irrita mucho que me lleve la contraria.....	98
Figura 21. Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos	99
Figura 22. Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.....	100
Figura 23. Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.	100
Figura 24. Me molesta que me hagan preguntas.....	101
Figura 25. Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.....	101
Figura 26. Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.	102
Figura 27. Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada.	103
Figura 28. Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida	103
Figura 29. Me disgusta que me critiquen.....	104
Figura 30. Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas.	105

Figura 31.Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas.	105
Figura 32. Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen	106
Figura 33.Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.	107
Figura 34.Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.....	108
Figura 35.Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta	109
Figura 36. Rango de clasificación de las variables.	111
Figura 37. Esquema de los cuatro estilos de comportamiento social de acuerdo con los niveles.	112

Introducción

El lenguaje se constituye sin duda alguna en uno de los dispositivos más significativos para intentar abordar los procesos de interacción entre los diversos actores, contextos e instituciones del siglo XXI. Es de entender que los códigos de comunicación han cambiado, por ello no es gratuito que se afirme metafóricamente que Robinson Croseau ya tiene celular. Es decir, se habita una aldea global circundada de autopistas de redes para la información y comunicación ello implica inmediatez, reducción de distancias físicas, capturar multitud de audiencias entre otras y, para ello se juega la responsabilidad de la acción comunicativa. Menos importante, máxime que son las instituciones de formación donde se revela a más de la acción de impartir un conocimiento, la función integradora de dicha institución social; es decir la formación en valores y la aprehensión de habilidades sociales. Por tanto, la *comunicación asertiva* se constituye en la mediación clave para llevar a cabo las acciones eficientes en los logros estipulados de cualquier entidad educativa. Siendo entonces la escuela, uno de los escenarios donde se cultive la comunicación asertiva como habilidad y cultura organizacional tendiente a la mejora de la *convivencia*.

Los climas organizacionales de la escuela deben generar la puesta en escena de un cúmulo de habilidades sociales como competencia personal de los docentes y respecto a la comunicación asertiva como habilidad en función a la relación con sus pares académicos, padres de familia y los mismos estudiantes, siendo entonces los docentes los nuevos actores de liderazgo y el modelo de imitación para el resto de la comunidad educativa.

En una organización escolar donde se evidencie que las prácticas comunicacionales sean positivas desde el mismo lenguaje verbal, no verbal e incluso escrito como praxis cultural, se denotan actitudes también positivas entre los actores que trabajan, ya que generan tanto

entendimiento de la información suministrada por la entidad, al igual que confianza para hacer uso de la razón y consecuentemente, la articulación de cada uno de los procesos institucionales desde la unión de los actores que se mueven en un mismo escenario en procura de los procesos de la escuela.

Comunicación Asertiva Docente

Esta investigación se estructura por capítulos como se presenta a continuación:

El Capítulo I, hace referencia al planteamiento de problema, contiene el objetivo general con tres específicos y la justificación del trabajo.

El Capítulo II, contiene el marco teórico, donde se esbozan los antecedentes que se relacionan con el estudio; contiene el marco de referencia de las bases teóricas, conceptuales y legales que sustenta la investigación.

El Capítulo III, lo conforma el marco metodológico, donde se describe el tipo de investigación, se señala la población y muestra a estudiar, la técnica de recolección de la información, la validez y confiabilidad del instrumento, el análisis de los datos.

El Capítulo IV, lo conforma el análisis e interpretación de los resultados, donde se muestra el desenlace de las encuestas aplicadas, conclusiones y recomendaciones.

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

La comunicación es un proceso vital, si se quiere innato en la relación humana y por tanto hace parte de todo un complejo social en el que dos o más actores intercambian un mensaje mediante un lenguaje o forma de expresión; por ello no es gratuito su relevancia tanto a nivel interpersonal, intrapersonal y laboral ya que cuando se alteran las prácticas comunicativas, se transforman las relaciones sociales.

Bajo esta premisa, cuando se aborda la comunicación asertiva, se hace apología a la habilidad social de la actitud comunicacional, en la cual se explora la acción de transmitir deseos, sentimientos, afectos, opiniones y pensamientos en forma oportuna y adecuada siempre en la búsqueda del respeto al otro.

Esa actitud comunicacional asertiva pretende entonces articular el bienestar personal a los diversos entornos. Para el caso específico de la comunicación asertiva del docente en la escuela y la mejora de la convivencia escolar, al considerar al docente como un actor que se mueve en un escenario complejo y por tanto sus habilidades sociales han de tributar a la búsqueda de su bienestar personal en la lógica de la comunicación con la diferencia. Al respecto, Montané y Marsal, N. (2008) señalan que: "La conducta asertiva se desarrolla cuando se produce una comprensión o toma de conciencia de la necesidad de cambiar estándares establecidos en la organización, que pueden perjudicar el éxito de la tarea y que traen consigo la afectación de la eficiencia y los resultados. Actuar asertivamente brinda la posibilidad de buscar soluciones y "atreverse" a comunicarlas a la dirección en situaciones en que esta no los considera capacitados para aportar una alternativa diferente o atípica". (p.27)

Considerando el enfoque por donde transita la educación a nivel mundial, que habla de una sociedad del conocimiento, no es menor el esfuerzo para la humanización de la misma y ello a más de políticas estatales, es un compromiso ético e institucional en torno al abordaje de las situaciones desfavorables entre docentes y directivos; docentes y padres de familia, docentes y estudiantes, que afectan la motivación de los docentes y por ende, el buen clima organizacional.

Ese marco contextual ha de posibilitar la necesidad de identificar la comunicación asertiva como gestión organizacional tendiente a la mejora de la convivencia y a partir de allí proponer prácticas comunicacionales asertivas que se deberán establecer, mantener y mejorar en su relación con los pares académicos, padres de familia y estudiantes para que todos den lo mejor. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002) señala que:

La comunicación asertiva según la UNESCO; se considera como aquella que sirve a sus fines, la distribución de información y la interacción entre docentes y alumnos. Es por ello y basado en el concepto anterior, se puede señalar que la efectividad de la comunicación en la educación merece especial atención puesto que de allí se determinan los fines y objetivos de la educación en general. La educación que como ciudadanos merecemos y en la que los profesionales de la docencia están en el deber de facilitar mediante mecanismos, estrategias y valores.

Dicha concepción legitima la importancia de la comunicación asertiva como mediación de procesos de aula, con un papel protagónico de cada uno de los actores escolares; sin embargo,

para el año 2011 la misma agencia amplía su horizonte sobre la actitud comunicacional señalando que:

La comunicación para el desarrollo (Communication for Development, CPD) marca la diferencia en el desarrollo humano. Da prioridad a los sistemas y procesos de comunicación que permiten a las personas deliberar y expresar su opinión sobre asuntos importantes de su propio bienestar. Su papel en los procesos de empoderamiento le distingue de otras formas de comunicación, como por ejemplo las comunicaciones corporativa o interna, y la convierte en parte esencial de los programas dirigidos a alcanzar, de manera equitativa y sostenible, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y otras prioridades de desarrollo.

Entre tanto, una variable no menos importante al momento de abordar los procesos comunicativos asertivos está en los postulados de las organizaciones de las Naciones Unidas las cuales identifican cuatro tendencias en el panorama de la comunicación para el desarrollo:

Comunicación para el Cambio de Comportamiento.

Comunicación para el Cambio Social.

Comunicación para la Incidencia

Fortalecimiento de un Entorno propicio para los Medios y las Comunicaciones.

Al mismo tiempo, deja en evidencia la articulación entre las mismas; por ello al realizar el ejercicio interpretativo con una de ellas; para el caso en particular, de aquella relacionada con la comunicación para la incidencia, la misma implica:

Acciones organizadas tendientes a influenciar el clima político, las mismas decisiones de procesos políticos y programas, percepciones públicas sobre normas sociales, decisiones sobre asignación de fondos y apoyo comunitario.

Empoderamiento en asuntos determinados tales como la gobernabilidad, las relaciones de poder, las relaciones sociales, las actitudes e incluso el funcionamiento institucional.

Incorporar estrategias generales de comunicación para el desarrollo.

En consecuencia, la comunicación a lo largo de los tiempos y bajo diversas estructuras sociales, políticas y económicas, ha sufrido todo un proceso de transformación complejo que evidencia su efecto en el lenguaje como medio para su expresión. En el mismo han emergido las posiciones de las estructuras ideológicas caracterizadas por la fuerza, la imposición, la superioridad, el dominio e incluso por la “costumbre”; esa concepción también se replica en los microespacios de poder que se desarrollan en las instituciones educativas en la relación con los miembros de la comunidad educativa. Este tipo de acciones ha desvirtuado el carácter humano y original de la comunicación al adoptar comunicaciones planas, frías, calculadoras y reduccionistas.

Dicho en otros términos el siglo XXI, ofrece recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de información como a la comunicación, plantea a la educación una doble exigencia, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación debe transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro.

Los docentes además de orientar el aprendizaje sobre competencias relacionadas con las ciencias cumplen también un rol determinante en la formación integral (familiar, espiritual, emocional, social y sexual) de los estudiantes. Hoy en día, en palabras de Vaillant (2005): “nos enfrentamos a la redefinición del trabajo del docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera

conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados” (p.12).

Por ello no es gratuito lo que expresa UNESCO (1994)

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (p.91).

Si bien la escuela se centra en lo académico no menos cierto son las gestiones que desde las mismas políticas e incluso la academia viene jalonando para ubicar y visibilizar los aspectos tanto cognitivos como volitivos en materia de formación integral. Este panorama educativo tradicional deja de lado las habilidades sociales necesarias para aprender a convivir en esta nueva aldea global.

Promover el desarrollo de la ciudadanía para la convivencia pacífica y, así, garantizar los derechos fundamentales de todos los habitantes de este mundo son una necesidad urgente (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Entre una de las habilidades sociales fundamentales para conseguir ese objetivo de convivencia pacífica está la Asertividad.

A nivel institucional, se observan patrones comportamentales que posiblemente afecten la relación entre los miembros de la comunidad educativa en especial entre docentes; la observación da cuenta de falta de credibilidad sobre lo que se dice o se afirma desde el conjunto de actores que laboran o comparten un mismo grupo; la desconfianza, la duda sobre el colega

subyace en los procesos comunicativos. Se expresan versiones totalmente diferentes sobre un mismo hecho y no aparece una directriz que aclare las situaciones, el trabajo colaborativo se ve como una carga más de lo estipulado contractualmente, hay dificultad para comunicarse entre los mismos docentes, el manejo de la información se considera como un dispositivo de poder.

La falta de asertividad entre los integrantes de esta comunidad educativa, evidenciado en comportamientos y actitudes como la envidia, el interés personal, la satisfacción de necesidades personales, un ambiente permeado por los rumores, el irrespeto y el manejo inadecuado de emociones se convierte en unos insumos para la configuración de un ambiente “tóxico” para cualquier persona. Estos hechos están generando problemas en la comunicación y obstaculizando la aprehensión de los horizontes de formación a nivel tanto personal como institucional.

Ante la carencia de asertividad entre pares que en apariencia es buena, pero que en realidad está caracterizada por los roces, la impulsividad y el poco autocontrol; en ocasiones desencadena conflictos, y en lugar del dialogo para dirimir diferencias, emplean la agresión verbal o gestual hacia sus semejantes, lo cual desemboca en conatos de violencia física según la experiencia de algunos docentes. Esto se da, ya sea individual o grupalmente, gracias a la poca asertividad de los profesores para solucionar sus problemas de forma adecuada.

1.2. Formulación del problema

¿Cuál es el nivel de comunicación asertiva docente frente a la mejora convivencial?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivos generales

Determinar el nivel de comunicación asertiva docente frente a la mejora convivencial.

1.3.2. Objetivos específicos

- ✓ Determinar el nivel de Auto-Asertividad docente en cuanto al respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos propios
- ✓ Determinar el nivel de Hetero-Asertividad docente en cuanto al respeto y consideración hacia los sentimientos, ideas y comportamientos ajenos.
- ✓ Identificar los estilos comunicacionales presente en la población focalizada.

1.4. Justificación.

La presente indagación centra su propósito en el valor de la interacción discursiva-educativa entre pares docentes como mediación emocional en la configuración de ambientes asertivos y por tanto capaces de proyectar una convivencia armónica. Por ello, lo que suceda en la institución y en cada una de las áreas de gestión donde prime la interacción de pares estudiantes-docentes-mediaciones, es clave y, no solo por la fuerte carga de interés, donde se conjugan manifestaciones cognitivas, sino también emocionales y, es en ese contacto donde subyace la influencia de la educación emocional como competencia para la vida, de allí que lo que se haga intencionalmente en el discurso profesional docente tenga connotación significativa tanto personal como socialmente.

Si bien la educación en el siglo XX se caracterizó por la generación de todo un andamiaje para el desarrollo cognoscitivo; no menos cierto es la irrupción de iniciativas en procesos ligados a las emociones en el ámbito educativo. De allí entonces que para finales del pasado siglo y en el presente, este escenario cobra una importancia social que invita a la aprehensión de procesos que

han evidenciado profundos cambios en el ámbito de la emocionalidad, siendo entonces uno de esos procesos la convivencia y con ella, las habilidades sociales y la comunicación asertiva.

La indagación contempla el dar cuenta de la apropiación de la habilidad de asertividad desde la misma toma de conciencia del docente en el momento en que interactúan los pares pedagógicos; como también, la capacidad que tienen para su regulación; es decir, los rasgos de inteligencia emocional que subyacen en las prácticas cotidianas del aula. Se desprenderá de dicho inventario, si existe en ese contacto discursivo y emocional, aristas de Auto asertividad o hetero asertividad.

Si bien existen epistemológicamente resultados tangibles de la inteligencia emocional como puede ser el caso de habilidades sociales y dentro de esa categoría una multiplicidad de dimensiones entre las cuales pueden citarse la mitigación del estrés, la ansiedad, la indisciplina, conflictos escolares, entre otros, evidenciando entonces cambios en los nichos de aplicación como mejora en la resiliencia, tolerancia a la frustración, vivencia de la felicidad entre otros; cobra protagonismo la articulación entre inteligencia emocional, educación emocional y competencias emocionales.

Ante el avasallador esquema de la globalización y la instrumentalización de los sujetos, la ciencia nos señala que efectivamente las emociones positivas aumentan nuestras defensas y qué mejor escenario entonces que los centros de formación y desde el discurso de interacción pedagógica, prevenir y actuar asertivamente.

La necesidad de llevar a cabo una producción de esta índole surge como resultado de una reflexión continua y sistemática del papel del docente como sujeto intelectual que tiene una enorme posibilidad desde una herramienta clave, como es la comunicación para emanciparse no solo él, sino a los miembros de su colectividad. Seguidamente se ha observado en la cotidianidad las consecuencias al momento de enfrentarse a una de las diversas situaciones que ocurren en la institución y se toman atribuciones y/o acciones que van en detrimento del sentido natural de la

comunicación. Generando ambientes fríos y planos donde nadie se atreve a participar; pero lo paradójico es que dicho esquema es adoptado por el docente y lo lleva al aula, allí es el quien asume el rol protagónico de su poder.

Es decir, la falta de habilidades sociales, entre ellas la asertividad, ha llevado a que el ser humano recurra a la agresividad, la intolerancia, la violencia e incluso a la pasividad con el fin de solucionar sus problemas cotidianos. Esta situación se da tanto a nivel micro como en las relaciones

Entre la familia, compañeros de la escuela o vecinos e incluso en los enfrentamientos de pandillas y guerras entre países.

Si bien los estudios alusivos al fenómeno del conflicto señalan que el mismo es connatural al ser humano, no menos cierto es que luego de más de cincuenta (50) años sumergidos en luchas internas en las cuales prima la violencia para dirimir los problemas; esta situación también ha de trasladarse a la escuela y como consecuencia, no solo el estudiante es impregnado de violencia sino también el sector docente y directivo. Bajo esta ruta ¿qué se ha de esperar en los procesos de desencuentro entre estudiantes?, cuando ni el docente sabe resolver sus propias tensiones.

En ese orden de ideas, es importante analizar los factores que permitan una transformación social positiva como lo son las habilidades sociales, en especial la asertividad. Esta característica se relaciona con la capacidad que posee el ser humano de comunicar sus ideas, en el momento adecuado y oportuno. La asertividad genera empatía; es decir permite comprender o entender el punto de vista de los demás.

Ahora bien, caracterizar la asertividad de los docentes de una institución educativa pública permitirá dar cuenta de los distintos niveles de asertividad de uno de los integrantes fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje como son los docentes.

Este estudio brindará la oportunidad de identificar tanto los aspectos positivos como los negativos en relación con esta habilidad. Es importante anotar, que los docentes se convierten en referentes, en modelos de sus estudiantes.

Es por ello que esta investigación se convierte en un insumo importante para el diseño e implementación de futuros proyectos que permitan fomentar la asertividad y mitigar aquellas actitudes que perjudican el clima escolar. En consecuencia, se hace pertinente formular un proyecto de investigación que asuma la caracterización de los niveles de asertividad de los docentes y que sirva de base para proponer estrategias orientadas a plantear procesos de formación en este ámbito, que propicien en los profesores una mejora continua de sus habilidades sociales, destrezas y actitudes que le posibiliten desenvolverse de manera adecuada en un contexto determinado, conforme al principio: saber ser y saber convivir.

La investigación sobre la asertividad es relevante, no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia en otras áreas de la vida del sujeto. Los estudios con adultos, en este caso docentes, han puesto de manifiesto que la carencia de habilidades sociales asertivas favorece la aparición de comportamientos disfuncionales en el ámbito familiar y laboral. Por el contrario, las

Habilidades sociales pueden ayudar a las personas a traducir intenciones en actos y elegir estilos de vida sanos o evitar tener comportamientos agresivos. (OCDE, 2015).

Así mismo, para la ejecución de este estudio investigativo se cuenta con los recursos humanos y logísticos necesarios que permitan la materialización de los objetivos propuestos. Luego de una inversión en infraestructura, es momento entonces de intervenir con el ánimo de

potencializar y fortalecer ese conjunto de habilidades sociales tendientes al progreso y la búsqueda de una mejor convivencia. La disposición administrativa institucional, los pares docentes del centro, estudiantes y padres de familia, ven con buenos ojos la posibilidad de articular esta construcción en la moderna estructura institucional. De ahí que se hace factible la elaboración de esta investigación sobre la asertividad de los docentes.

En otras palabras, investigar sobre los niveles de la asertividad de los docentes, es analizar un horizonte, un escenario del proceso de enseñanza- aprendizaje donde el tema no ha sido trabajado totalmente. Por ello, realizar esta investigación significa avanzar a la construcción de nuevas categorías conceptuales, para la reflexión e intervención desde diversas posturas epistémicas en un momento de incertidumbre, pero donde cobra importancia no solo la comunicación, sino todo proceso tanto racional como axiológico en procura de tributar a un escenario donde el otro sea reconocido en su dignidad humana.

1.5. Delimitación de la investigación.

1.5.1 Delimitación temática.

Si bien existe un instrumento con un amplio recorrido a nivel mundial y ello constituye una premisa clave de validación, no menos cierto que el constructo en referencia contiene una línea discursiva fundamentada en:

Inteligencia emocional.

Desde la perspectiva de Bisquerra se abordará esta unidad de análisis, señalando que efectivamente el concepto se encuentra hoy día en un agudo debate, sin embargo, lo que no se puede desconocer es la existencia de unas competencias emocionales que deberían aprender todas las personas. Por ello no es gratuito que se plantee en esta línea la importancia de que el docente adquiera un proceso de formación en torno a la inteligencia emocional y su estrategia

para desarrollar las mismas es lo que se denomina educación emocional. Las dimensiones para considerar por Bisquerra son:

Conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones.

Educación emocional.

La educación emocional bajo el referente en cuestión es una invitación al proceso educativo, en este caso a los procesos de auto asertividad o hetero asertividad en la interacción con pares pedagógicos, que pretende desde su acción de mediación potenciar las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Bajo este horizonte se pretende evidenciar la optimización en los procesos convivenciales los pares docentes bajo el enfoque de desarrollo humano, (físico, intelectual, moral, social, emocional, entre otros.). Es por tanto una educación que considera la educación emocional para la vida, bajo un proceso continuo y sistemático.

La educación emocional dentro del proceso de contacto, es la adquisición de competencias que se pueden aplicar a diversas situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia; entre otras, pero también posibilita lo que Bisquerra denomina “La prevención primaria inespecífica”, es decir que pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia.

Desde un punto de vista conceptual las principales variables que se abordan se contextualizan en las siguientes dimensiones: Auto asertividad, hetero-asertividad y convivencia,

todo ello articulado a las concepciones alusivas a la comunicación entre pares académicos en función a la mejora de la convivencia en una institución educativa pública.

De la trama señalada, es pertinente considerar que evidenciar el nivel de asertividad y desde allí dar cuenta del estado de la comunidad docente en un estilo de habilidad social, trasciende el mero descriptor estadístico, pues en esencia lo que se busca es el desarrollo social no solo individual, sino de la misma comunidad educativa y como actores principales a los docentes.

1.5.2 Delimitación espacial.

Desde el ámbito físico geográfico, la investigación se circunscribe en Colombia, departamento del Atlántico, ciudad de Barranquilla en la Institución Educativa Castillo de la Alboraya; institución educativa de carácter oficial.

Las unidades de análisis que se focalizan son: Habilidades Sociales, Comunicación Asertiva, Inteligencia Emocional, Competencias Socioemocionales, Desarrollo humano, Convivencia, docentes y Administrativos en cargos de dirección.

1.5.3. Delimitación temporal.

El diseño y ejecución del presente trabajo de investigación se cubre en un lapso aproximado de 9 meses iniciando en Junio de 2019 a Marzo de 2020.

2. Marco referencial

El presente capítulo se ha de estructurar en tres grandes apartados que permiten evidenciar una aproximación al estado del arte del objeto de estudio. En esta parte, se consideran investigaciones recientes relacionadas con el tema en curso, para luego construir un marco teórico – conceptual de relaciones desde los aportes de un conjunto de teorías que

epistemológica, pedagógica y didácticamente, fundamentan este estudio desde las relaciones entre las principales variables trabajadas; igualmente se ubican los principales referentes legales que se constituyen en insumos para la contextualización del objeto de estudio.

2.1. Antecedentes internacionales

Una de las variables contenidas en el instrumento a utilizar en esta aventura investigativa, incluye una dimensión relacionada con las Competencias Socioemocionales, de allí que la obra de Salvador Oriola Requena, “Las Agrupaciones Musicales Juveniles y su Contribución al Desarrollo de Competencias Socioemocionales. El Fenómeno de las Bandas en el Análisis de la Comunidad Valenciana y los Coros en Cataluña”, publicada en el repositorio de la Universidad de Lleida en el 2017, representa una posibilidad para extraer la experiencia sobre las nuevas contribuciones y articulaciones que se hacen en torno a las competencias antes mencionadas y la ciudadanía. Su producción tiene dentro de sus objetivos analizar y describir en forma detallada el perfil socioemocional de los músicos adolescentes y directores musicales de las bandas juveniles. Con un diseño no experimental- descriptivo, de corte cuantitativo. Los resultados son significativos tanto para los jóvenes como para los directores. Sin embargo, a más del diseño metodológico que es similar al empleado por el objeto de investigación en curso, se ha de señalar que es el capítulo uno (1) el que nutre los pormenores para los niveles de asertividad entre docentes, pues de ella se desprende que la educación emocional deriva de una amplia fusión de aportaciones de disciplinas diversas como la psicología, la pedagogía, la psicopedagogía, la neurociencia, etc. La integración de todo este tipo de aportaciones en una unidad de acción fundamentada convierte a la educación emocional en un proceso multifactorial cuya consecución se llevará a cabo a través de la adquisición y el desarrollo de determinadas competencias. De igual forma se resalta conceptualmente que en la actualidad la educación emocional se define

como:” Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad, aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p. 27)

Galata Sitota. Assertiveness and Academic Achievement Motivation of Adolescent Students in Selected Secondary Schools of Harari Peoples Regional State, Ethiopia. Article. Department of Psychology, College of Education and Behavioral Sciences, Haramaya University. Este artículo postula como objetivo principal: Medir el nivel asertividad de las personas según los logros académicos obtenidos. La muestra utilizada para esta investigación fue de 332 personas (145 hombres y 187 mujeres). La investigación fue de carácter cuantitativo con dos tipos de test, esto sirve de mucho para la presente investigación gracias a que, según el nivel medido de asertividad, la persona es más acta a ciertos comportamientos.

Los resultados de esta investigación generalmente sugieren las siguientes conclusiones respecto a la relación entre la seguridad y la motivación del logro académico de los estudiantes adolescentes en el estado regional del pueblo de Harari. Se descubrió que los adolescentes varones eran mejores en sus niveles de asertividad que las contrapartes de sus alumnas. Por otro lado, la relación entre la seriedad y la motivación del rendimiento académico se encontró positiva y significativa. Esto implicaba que a medida que aumenta el nivel de asertividad de los adolescentes, también aumenta su motivación del logro académico.

Según Gonza Rodríguez, D.(2020) y su tesis de trabajo titulada: Programa de Comunicación Asertiva que Permite Mejorar las Relaciones Interpersonales de los Docentes de

la I.E. N.º 15418 Vate Manrique, Distrito de Chulucanas, Provincia de Morropón de la región Piura – 2014, presenta como objetivo general proponer un Programa de comunicación asertiva para los docentes de la N.º 15418 “Vate Manrique” del distrito de Chulucanas, con una clara intención como es el de mejorar las relaciones interpersonales. El alcance de la intervención lo constituye la gestión administrativa y, el campo de acción corresponde al Programa de comunicación asertiva. Además, se soporta en un constructo teórico de las Inteligencias Múltiples de Gardner y de la Inteligencia Emocional de Goleman. La investigación es de tipo aplicada y su diseño metodológico es descriptivo. Las principales conclusiones están relacionadas con la deficiente comunicación asertiva entre el órgano directriz y los docentes. El valor agregado de este constructo radica en dos variables fundamentales: primeramente, describir que efectivamente persisten dificultades en las relaciones interpersonales de una escuela y con ello se afecta la consecución de los objetivos propuestos a nivel organizacional. Y en segunda instancia la estructura sólida sobre los procesos que se desencadenan cuando no hay un adecuado manejo de la Inteligencia Emocional.

El reciente producto de Emma Gabriela Navarro Morales, como fue su tesis de doctorado: *Habilidades Sociales y Comunicativas en el Estilo de Resolución de Conflictos en Docentes*. Tiene una multiplicidad de elementos comunes al objeto en construcción de quienes realizan esta construcción. En consecuencia, el objetivo que se estipula en este referente es determinar en qué medida influyen las habilidades sociales y comunicativas en el estilo competición, colaboración, compromiso, evasión y complaciente de la resolución de conflictos en los docentes de la Institución Educativa Privada “Emanuel” - Caraballo.

El método usado en la presente investigación es hipotético deductivo. El diseño es no experimental, descriptivo - causal; el enfoque es cuantitativo. La técnica utilizada es la encuesta

y el instrumento es la prueba. La población es censal, estuvo compuesta por 42 docentes. Los instrumentos utilizados fueron validados respectivamente por el Juicio de Expertos y se estableció su alta confiabilidad por el coeficiente de Alfa de Cronbach.

Los resultados estadísticos obtenidos mostraron que no hay influencia de las variables habilidades sociales y comunicativas en los estilos competición y colaboración, de la resolución de conflictos en los docentes de la Institución del estudio; aceptándose la hipótesis nula. Por otro lado, se halló que si hay influencia de las variables habilidades sociales y comunicativas en los estilos compromiso, evasión y complacencia, de la resolución de conflictos en los docentes, hallándose una significación en el estilo compromiso. Se evidencia en la producción detallada el valor agregado en torno a la misma estructura del diseño metodológico y la población focalizada.

Otra producción que aparece en el 2018 y es considerada clave para el propósito en cuestión, es el de Ana Dolores Cortez Pozo, la cual lleva por título: Indicadores de Comunicación Asertiva del Docente y la Generación del Clima Escolar en el Aula en Situaciones de Aprendizaje. Para la misma, se planteó como objetivos: analizar la literatura sobre los indicadores de comunicación asertiva como competencia social; identificar el nivel de aplicación de los indicadores expresivos verbales y no verbales de la comunicación asertiva del docente en sus actividades pedagógicas; desarrollar una guía con orientaciones para docentes que contribuya a la práctica de la comunicación asertiva en el aula. Su diseño parte de un estudio exploratorio y descriptivo de los aportes bibliográficos relacionados con la Teoría de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman, y los modelos de Competencias Emocionales de los autores Bisquerra y Baron. El estudio cualitativo se realiza sobre la base de los resultados obtenidos con el instrumento de encuesta elaborado específicamente para esta investigación. Los resultados hacen necesaria la

propuesta de actividades para la formación en habilidades de comunicación asertiva a fin de garantizar los climas de aula favorables y una disminución del estrés laboral.

El hecho a considerar de esta producción radica en que es el docente uno de los protagonistas claves para poner en escena sus habilidades asertivas en el momento de la interacción con sus estudiantes en el aula, reconociendo que el mismo proceso de carácter cognitivo, lleva de forma implícita un nivel de asertividad. Los resultados señalan la inminente necesidad de trabajar con los docentes y fortalecer esta dimensión. Si bien hay indicadores que evidencian niveles de asertividad en la cotidianidad del aula, aún hay mucho por hacer para que la asertividad se constituya en praxis cultural.

Colina Angarita y José Ellison, desarrollan una investigación para el año 2018, que se titularía: Estrategias Basadas en la Programación Neurolingüística para una Comunicación Asertiva entre Docentes y Estudiantes del Liceo “Punto Fijo”. Su objetivo fue proponer estrategias basadas en PNL para la comunicación asertiva entre docentes-estudiantes en el Liceo Punto Fijo del municipio Barinas estado Barinas. Esta producción, teóricamente hablando se soportó en los planteamientos de la teoría del aprendizaje social de Bandura, de igual manera, la Teoría Humanista de Roger, la Teoría de la Comunicación de Martín, las propuestas de la Comunicación Asertiva de Ocampo -Vásquez y de la Programación Neurolingüística de Bandler-Grinder.

La metodología se asoció a una investigación descriptiva, con diseño no experimental de campo, la población estuvo conformada por 18 docentes del liceo Punto Fijo.

Los resultados del cuestionario que se le aplicó a los docentes indican en un 67 % el poco dominio acerca de la programación neurolingüística y en un 100% su disposición de adquirir

esos conocimientos. Por lo tanto, se justifica la necesidad de diseñar Estrategias Basadas en la Programación Neurolingüística para la Comunicación Asertiva entre Docentes y Estudiantes.

Esta producción es central para el propósito de la asertividad en docentes de una institución educativa pública. En consecuencia, se evidencia que la misma bajo una ruta metodológica cuantitativa, logra articular líneas epistemológicas tendientes a sacar el máximo provecho de las habilidades sociales y en particular lo relativo al asertividad.

De igual modo, Cortez. A. en Indicadores de Comunicación Asertiva del Docente y la Generación del Clima Escolar en el Aula en Situaciones de Aprendizaje, tesis para optar al grado de Magister en Innovación en Educación. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, 2018. En su producción propone como objetivos principales: analizar la literatura sobre los indicadores de comunicación asertiva como competencia social; identificar el nivel de aplicación de los indicadores expresivos verbales y no verbales de la comunicación asertiva del docente en sus actividades pedagógicas; desarrollar una guía con orientaciones para docentes que contribuya a la práctica de la comunicación asertiva en el aula. Para esta investigación se tomó una muestra de 34 docentes del Instituto Fiscal de Educación Especial, una institución del sistema de educación estatal. Su diseño es meramente cualitativo cual, si bien no apoya mucho a nuestra investigación, se resalta el carácter mixto, con la cual se ve uno de los aspectos de la asertividad relacionados con lo moral como algo no medible.

Los resultados de esta investigación reflejan que los indicadores de comunicación asertiva utilizados por el docente, requieren de fortalecimiento, capacitaciones para alcanzar una educación humanizante y humanizadora. De igual modo, dichos resultados indican que los docentes tienen un uso limitado de los indicadores de comunicación asertiva en el aula, o con

variaciones en la frecuencia. Los resultados de la investigación se relacionan directamente con los climas de aula y estados emocionales de los estudiantes.

Esther Álvarez Bolaños, transitaría para el año 2018 en una investigación que lleva por título: La Competencia Emocional del Docente y la Interacción Maestro-Alumno en el Aula de Secundaria tiene como objetivo caracterizar la articulación de la competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno a partir de la convivencia cotidiana en el aula de secundaria. Toma como punto de arranque en su indagación la enorme complejidad disruptiva que a diario se presentan en el aula y de allí la necesidad de que el docente se enfrente a escenarios desafiantes que exigen ser más asertivo y eficaz en sus intervenciones, manejar con mayor habilidad la comunicación y la resolución de conflictos en el aula, favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, afrontar los altos niveles de estrés laboral a que está expuesto y encontrar sentido a su labor educativa. Epistemológicamente se soporta en la Teoría de las Capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum, en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, los aportes teóricos sobre Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer, así como de David Goleman. Se consideraron las concepciones teóricas de Juan Casasús y Rafael Bisquerra acerca de las emociones en el ámbito escolar, además de los planteamientos de Robert C. Pianta sobre la interacción maestro-alumno.

Su diseño si bien es cualitativo, se rescatan sus hallazgos de donde se desprende que algunos profesores reconocen la importancia de las competencias emocionales en el ámbito educativo.

Bajo la perspectiva expuesta, se recoge de la producción la variable articulada a las competencias emocionales en las disposiciones de Auto asertividad y hetero-asertividad, de igual forma se resalta que las competencias emocionales contribuyen al desarrollo profesional y

humano, esta dimensión también cobra importancia para la construcción en curso en razón a las comunicaciones y relaciones interpersonales e intrapersonales.

2.1.1. Antecedentes Nacionales

En un artículo publicado en el 2019 como producto de una investigación por Dora Cristina Cañas Betancur y Jacqueline Hernández Sánchez, denominado Comunicación Asertiva en Profesores: Diagnóstico y Propuesta Educativa, se evidencia la aprehensión de la comunicación asertiva como una de las habilidades sociales y para la vida. El objetivo de este estudio fue realizar un diagnóstico de la comunicación asertiva desde su dimensión personal frente a las características sociodemográficas en profesores. A partir de los hallazgos se hizo un diseño de una intervención educativa. Si bien el método aplicado fue cuantitativo y de resultados de cada una de las variables, indicando que la mayoría obtiene resultados positivos, no menos cierto es el estrecho margen con los no asertivos.

De allí entonces que, bajo el diseño metodológico, este producto tribute a la configuración del propio.

Bajo el enfoque de gestión organizacional, aparece un producto interesante y que sin duda en la mirada de escuelas que aprenden, bien podría considerarse la misma para la investigación en curso. Se trata de la tesis de maestría que se titula: La Comunicación Asertiva y su Efecto Positivo Para el Área de Operaciones de la empresa COVY S.A.S (2018). La misma consideró como objetivo el analizar elementos de la comunicación asertiva que influyen en el clima laboral y las relaciones laborales de los colaboradores del área de operaciones de la empresa COVY S.A.S. Destacando como la conducta y la comunicación asertivas son habilidades sociales que pueden desarrollarse para mejorar la calidad de las relaciones tanto humanas como laborales.

Su diseño es mixto, lo que permite una articulación entre variables y categorías, destacando elementos tanto éticos, como mediaciones comunicativas.

En el plano nacional, es gratificante contar con trabajos como los de Luz Edilma Sanabria en 2017, titulada: Formas de Comunicación Presentes en las Relaciones Interpersonales entre Docentes y Directivos Docentes de la Institución Educativa San Juan de la China de Ibagué. Lleva por objetivo, develar las formas de comunicación presentes en las relaciones interpersonales entre docentes y directivos docentes de la Institución Educativa San Juan de la China de Ibagué. Con ello se pretende establecer la relación de las formas de comunicación (asertiva, pasiva, agresiva) y las relaciones interpersonales entre docentes y directivos docentes.

Los resultados de su indagación confirman que existen dificultades en la comunicación, lo que a su vez afecta la labor docente y la convivencia institucional. Los objetivos de esta investigación se enfocaron en obtener conocimientos de carácter específico sobre las formas de comunicación presentes en la Institución Educativa.

La metodología fue de tipo cualitativo apoyado con técnicas e instrumentos tales como: la observación, la prueba, la entrevista y talleres para la recolección de los datos.

2.1.2. Antecedentes locales

A nivel del contexto del Caribe colombiano, aparece una diversidad de producciones que involucran las variables de habilidades sociales, competencias socioemocionales, resiliencia y asertividad entre otras, al igual producciones alusivas a la convivencia, conflicto escolar, violencia, que tienen una pertinencia en el marco de la investigación; sin embargo, es casi inexistente la producción donde se articule asertividad y convivencia escolar entre los docentes.

Por ello, destacamos el esfuerzo de Anaya C, Ana María y Carrillo B, Emilse, quienes, en el 2019, titulan su tesis de maestría como: Competencias Socioemocionales Para el Desarrollo de la Sana Convivencia en Educación Básica Secundaria. Se reitera que su población estudio son los estudiantes, sin embargo, los hallazgos posibilitan la visibilización de la voz de los actores quienes señalan la inminente necesidad de formar en comunicación asertiva como una de las variables de las competencias socioemocionales.

Es gratificante encontrar productos de investigación que tienen por objetivo Desarrollar Estrategias Pedagógicas para el Fortalecimiento de Competencias Socioemocionales que Promuevan la Sana Convivencia de los Estudiantes de Básica Secundaria, como es el caso de la Institución Educativa Francisco Javier Cisneros. En esta investigación de corte cualitativo se indaga por las percepciones de los docentes sobre las competencias socioemocionales como plataforma para promover la sana convivencia y finalmente diseñar una propuesta de estrategias socioemocionales que favorezca el desarrollo de una sana convivencia en la Institución Educativa Francisco Javier Cisneros. Dentro de los resultados se halló que los estudiantes son respetuosos con sus docentes, pero en la relación entre pares presentan dificultades en la resolución de conflictos, debido al manejo y gestión de sus emociones, que los docentes consideran pertinentes para el desarrollo de las competencias socioemocionales como parte esencial del desarrollo del aprendizaje, y finalmente se presentan una serie de estrategias basadas en la autorregulación, la conciencia emocional y la colaboración.

2.2. Referentes teóricos o teorías que sustentan la investigación

2.2.1. Inteligencia emocional

No es gratuito que organismos de talla mundial como es el caso de la UNESCO e incluso la misma OCDE señalen la importancia de las habilidades socioafectivas. Un proceso de

formación no puede reducirse a los aspectos únicamente de corte cognitivo. La formación integral engloba tanto los procesos de corte académico como las habilidades socioafectivas para enfrentar con éxito las exigencias de la nueva sociedad.

Si bien el desarrollo de la inteligencia y las competencias emocionales posibilitan la formación de seres humanos, los mismos también tienen una dimensión afectiva.

No cabe duda que como constructo relativamente novedoso en el ámbito educativo, no solo es atender el sentido que en un momento representó la nominación de coeficientes de inteligencia que estuvieron asociados con el porvenir de la persona. La producción sobre este ámbito es bastante significativa, lo cual conduce a señalar que su objeto es dinámico: Los anteriores esquemas dejaron huellas que se han constituido en retos para la ruptura paradigmática en el quehacer de la ciencia; tal es el caso de los absolutismos en los coeficientes de inteligencia. De tal manera, el asunto de la inteligencia emocional nos permite señalar que efectivamente muchos autores establecieron para su momento lo que podría señalarse como Pertinencia de la Cosa. Tal es el caso de Darwin, quien utiliza el concepto en la articulación a las dimensiones de supervivencia y adaptación.

En otros términos, ha de señalar el papel vital de la inteligencia emocional para todo proceso de adaptación. Mientras que, para Thorndike, el principio lo relacionó con Inteligencia Social. A su vez, Wechsler se detiene en describir aquellos factores que intervienen sobre el comportamiento inteligente. Sin embargo, sería Howard Gardner, quien introdujo la idea de Inteligencia Interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la Inteligencia Intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Bajo esta consideración, si bien ya hay múltiples autores que anteceden a los señalados, no menos importante es el trabajo de Daniel

Goleman quien acuña el termino y desde allí la ruptura paradigmática en torno no solo a su alcance sino la forma de concebirlo. Al decir de la Federación de Enseñanza de CC. OO de Andalucía (2011)

En definitiva, el término Inteligencia Emocional, se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones.

Describe aptitudes complementarias, pero distintas de la inteligencia académica, sino referidas al CI. De este modo, personas de gran preparación intelectual, pero faltas de inteligencia emocional, terminan trabajando a las órdenes de personas que tienen un CI menor, pero mayor inteligencia emocional.

Sin embargo, una mirada histórica fundamentada en Fragoso (2015), como se citó en Mayer (2001), permite sintetizar la complejidad evolutiva en cinco momentos:

Primer momento: Se caracteriza por el tratamiento de los conceptos de Inteligencia y Emoción, aunado a la aparición de pruebas para dar cuenta de mediciones. Su vigencia sería de 1900 hasta fines de la década del 70. Se articula lo relacionado con los procesos cognitivos y el procesamiento de la información.

Segundo momento: Este momento señala una vigencia de dos décadas y allí se incuba la teoría de la Inteligencia Emocional con Mayer y Salovey, Howard Gardner y Robert Sternberg.

Tercer momento: La vigencia para este momento es de tres años (1990-1993), es durante este momento en el que se crea el concepto por parte de Mayer y Salovey a través de una multitud de publicaciones en donde se trata de explicar el procesamiento de información emocional y proponen un primer modelo sobre los componentes de la Inteligencia Emocional. Resaltan el hecho en sus publicaciones de que la Inteligencia Emocional integra tres habilidades:

la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la Inteligencia Emocional.

Cuarto momento: Con una vigencia de 1994 a 1997 la divulgación de la Inteligencia Emocional invade el escenario de la academia a partir de la obra Daniel Goleman y unas condiciones tales como:

Los test utilizados para dar cuenta del coeficiente intelectual empiezan a ser cuestionados pues no son lo suficientemente fiables para justificar su uso e incluso, aquellos que marginalmente evalúan, lo hacen de una manera muy pobre y, por tanto, no son adecuados; haciendo una crítica sobre la estructura de sus contenidos e ítems, la normatividad para su interpretación de resultados, entre otros.

A más de ello, como efecto del test en el ámbito educativo, se ha limitado el proceso de intervención estructural para darle mayor valor a la habilidad y responder sin considerar el significado de aquello que se hace, sino que el estudiante se enfoca solo en lo que ha sido entrenado para responder bajo esa lógica. En consecuencia, la proliferación y uso de los test ha generado una mirada reduccionista del currículo, pues el mismo se ha ido reorientando hacia los contenidos y habilidades presentes en los test estandarizados, en lugar de ajustar los instrumentos a requerimientos de la sociedad y el contexto.

Quinto momento: Su vigencia, si bien se inicia en 1998, sigue abierta debido a la intensa reflexión generada tanto por Salovey y Mayer (1990), debido a la incorporación de una cuarta habilidad, ello supone entonces considerar: percepción y valoración emocional; facilitación emocional; comprensión emocional, y regulación reflexiva de las emociones. Paralelo a ello, emergen nuevos instrumentos de medición, que posibilitan la expansión de investigaciones sobre dicha dimensión socioemocional.

En oposición al esquema de Coeficiente Intelectual, emerge el concepto de Inteligencia Emocional que considera tanto las aptitudes como las habilidades sociales. Es Goleman quien señala las características presentes de la Inteligencia Emocional: mostrar empatía, automotivarse, generar esperanzas, controlar los impulsos, evitar trastornos que pudieran disminuir las capacidades cognitivas. Dicho, en otros términos, Inteligencia Emocional se integra por cuatro dimensiones conformadas de diversas competencias:

El conocimiento de uno mismo.

Dimensión formada por la competencia del autoconocimiento emocional, que comprende las capacidades para atender señales internas; reconocer como los propios sentimientos afectan el desempeño laboral; escuchar a la intuición, y poder hablar abiertamente de las emociones para emplearlas como guía de acción.

La autorregulación.

Dimensión relacionada con cómo la persona maneja su mundo interno para beneficio propio y de los demás, las competencias que la integran son: autocontrol emocional, orientación a los resultados, adaptabilidad y optimismo.

La conciencia social.

Las competencias desarrolladas en esta dimensión son esenciales para establecer buenas relaciones interpersonales, se conforma de: empatía y conciencia organizacional.

La regulación de relaciones interpersonales.

Se enfoca principalmente a los aspectos de persuasión e influencia sobre otros, se integra de las competencias: inspiración de liderazgo, influencia, manejo de conflicto, y trabajo en equipo y colaboración (American Management Asociacion (ama), 2012; Goleman, 2011).

Entre tanto para Reuven Bar-On, más allá de las implicaciones de los modelos de habilidades (Mayer y Salovey) y el modelo de competencia (Goleman), afirma que “La Inteligencia Emocional es la capacidad de entender y encaminar nuestras emociones para que estas trabajen para nosotros y no en contra, lo que nos ayuda a ser más eficaces y a tener éxito en distintas áreas de la vida”. Siguiendo la ruta planteada por la Pontificia Universidad Católica de Chile y su sitio de alojamiento “braintrainingchile” se infiere que este modelo se sostiene sobre un pentágono, los cuales continen a su vez cada uno tres factores, originando 15 escalas o factores medibles.

Percepción de uno mismo:

- El Autoconcepto: Consiste en respetarse a uno mismo al tiempo que se comprenden y aceptan las fortalezas y debilidades.
- La Autoconciencia emocional: Incluye el reconocimiento y comprensión de las emociones propias, siendo conscientes del impacto que pueden tener en nuestros pensamientos y acciones.
- La Auto realización: Disposición para intentar mejorar voluntariamente y perseguir objetivos significativos y relevantes para nosotros.

Expresión de uno mismo:

- La Asertividad: Implica la comunicación de sentimientos, creencias y pensamientos abiertamente, así como defender los derechos y valores de una manera socialmente aceptable.
- La expresión emocional: Expresar abiertamente los sentimientos verbales o no verbales

- La Independencia: Es la actitud de no ser dependiente emocionalmente de otros, supone comportarnos de una manera libre y autónoma.

Componente Interpersonal:

- La Empatía: Consiste en reconocer, comprender y apreciar cómo se sienten los demás, comportándose de una manera respetuosa con sus sentimientos.
- Las Relaciones interpersonales: Consiste en desarrollar y conservar relaciones satisfactorias con otras personas caracterizadas por la confianza y la compasión.
- La Responsabilidad social: Disposición a contribuir con la sociedad, determinados gruposociales y en general, al bienestar de los demás.

Toma de decisiones:

Resolución de problemas: Aptitud que consiste en encontrar soluciones a problemas en situaciones que implican emociones, comprendiendo la manera en la que estas influyen en la toma de decisiones.

Contrastar la realidad: Capacidad de conservar la objetividad y que las emociones no alteren nuestra percepción de las cosas.

Control del impulso: Aptitud de resistir o retrasar un impulso o la tentación de actuar, evitando decisiones o comportamientos apresurados.

Manejo del estrés:

- Flexibilidad: Supone la adaptación de las emociones, pensamientos y comportamientos ante circunstancias o ideas desconocidas e impredecibles.
- Tolerancia al estrés: Implica enfrentarse a situaciones complejas o difíciles y creer que es posible manejar e influir en ellas.
- Optimismo: Mantener una actitud y perspectiva positiva hacia la vida, conservando la esperanza a pesar de dificultades ocasionales.

Este modelo puede considerarse como un complemento a los constructos ya existentes y tributa de una manera significativa el concepto de Inteligencia Emocional

2.2.1.1 Modelos de Competencias Emocionales de Bisquerra.

Rafael Bisquerra, asegura que las Competencias Emocionales:” son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social. Bajo esa perspectiva, Bisquerra (2007) establece un modelo de competencias emocionales con la siguiente estructura:

Conciencia Emocional. Podemos definir la Conciencia Emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

<http://www.rafaelbisquerra.com/>

Se resalta en este constructo: **Toma de conciencia de las propias emociones, Dar nombre a las emociones, Comprensión de las emociones de los demás y Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.**

Regulación Emocional. El mismo autor en su portal (<http://www.rafaelbisquerra.com/>), la define como: “ la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas. Entre otras; a su vez señala las micro competencias que contiene:

Expresión emocional apropiada, Regulación de emociones y sentimientos, Habilidades de afrontamiento y Competencia para autogenerar emociones positivas.

2.2.1.2. Aproximación al Sentido de la Teoría Humanista Bajo la Consideración de Nusbbaum

Sumergirse en el proceso de co-construcción en la dimensión educativa, es sin duda una aventura donde las percepciones dan lugar a los hechos, también, las utopías se articulan a las incertidumbres, los encuentros se contrastan con los desencuentros, por tanto todo se mueve en una dinámica de contradicciones y por ende, siempre habrá algo que mejorar, algo que aprender, algo que trascender desde el ámbito de la escuela y sobre todo desde una aproximación investigativa en interacción humana.

Por ello, no es gratuito que, desde la esfera de las comunidades de aprendizaje, la educación, la academia, e incluso la misma legislación, se generen consensos sobre la calidad de las relaciones humanas y el ambiente escolar.

La fuerte carga normativa que se expresa en un conjunto de disposiciones legales, la vinculación de la escuela como mediadora en la formación de ese ciudadano del Siglo XXI y la puesta en escena de la inclusión en todas sus dimensiones, buscan el reconocimiento de la persona humana, racional, emocional, ética y psicológica como un ser en constante evolución y cambio; y uno de los escenarios intencionales para tal propósito es la escuela que aprende y es

efectiva, que incluye e incorpora la diversidad y desde el trabajo de cada uno de los miembros de la institución, la misma es capaz de trascender los comportamientos que perturban el clima favorable en las relaciones y el aprendizaje; máxime si el actor no es solamente el estudiante, sino el mismo docente, quien desde su asertividad, puede hacer posible toda esta utopía.

En síntesis, este apartado pretende establecer una aproximación a los insumos de investigación en materia de Desarrollo Humano, con la intención de ofrecer una panorámica de sugerencias para mejorar las relaciones entre los pares.

La Gestión de la Convivencia Educativa y Ciudadana, se concibe como un tejido que, si bien involucra a todos los actores de la sociedad, no menos cierto es que este apartado, profundiza en la formación de profesionales y docentes que se desempeñan en el campo de la educación. Su aprehensión, permite reflexionar sobre los hechos y fenómenos que se articulan en el quehacer de la ciudadanía y la convivencia, como la tolerancia, inclusión, solidaridad, participación, libertad, entre otras, y la manifestación de las vivencias de una democracia que augura por una visibilidad del Desarrollo Humano en cada uno de sus integrantes, con un dispositivo educacional que genera una función en la pedagogía, que antes que establecer respuestas, genere entre sus actores más preguntas en torno a la necesidad del Ser Ciudadano en procura de habitar en un mejor convivir.

De lo anterior se desprende que todo accionar direccionado para el aprendizaje de la convivencia escolar, se constituye en insumo de la formación ciudadana y de allí, todo un proceso integral para dar forma a las necesidades y disposiciones del ser; por ello la inminente necesidad de gestionarla como compromiso de todos, tendiente al fortalecimiento de la democracia como sendero hacia la configuración de una sociedad incluyente.

Es innegable desconocer los cambios que se están generando en las sociedades denominadas democráticas; como bien lo expresa Nussbaum, M. (2011) “Las democracias cuentan con un gran poder de imaginación y raciocinio, pero también son propensas a las falacias, al chovinismo, a la prisa, a la dejadez, el egocentrismo y a la estrechez de espíritu”. Podría concebirse tal premisa en una característica de la Modernidad Líquida, a través de la cual, se genera una fuerte sospecha sobre aquello que se imparte a niños y a jóvenes que se encuentran en proceso de formación, máxime cuando se hace apología a la sociedad del conocimiento y en la creación de nuevas formas de comunicación y convivencia global, marginando la formación ciudadana como fundamento de la convivencia en el escenario democrático. Bajo este panorama, un punto de aproximación al discurso por donde transita el quiebre entre ciudadanía, convivencia, conflicto, escuela, formación y asistencialismo. Por ello no es gratuito la producción tanto de Martha Nussbaum como las de Amartya Sen que coinciden en plantear un nuevo enfoque del desarrollo humano, situando las capacidades humanas como centro de evaluación.

Este nuevo enfoque se opone a las concepciones utilitaristas de los indicadores de crecimiento del PBI, señalando que los mismos, no son suficientes para determinar la calidad de vida de las naciones. Bajo esta consideración, para Nussbaum y Sen el desarrollo humano debe centrarse en la creación de las condiciones que posibiliten superar la pobreza y la inequidad. Ello implica la inminente necesidad de articular las dimensiones sociopolíticas y culturales, con la puesta en escena de hacer realidad lo que se consagra en la carta de los Derechos Humanos y en el caso particular, en Colombia, con los principios de un Estado Social de Derecho. Así, la esencia epistemológica de Nussbaum se soporta en una teoría de la justicia que enfatiza en las capacidades y que ella misma resume y describe de la siguiente manera: “...la vida misma; la

salud física; la integridad corporal; los sentidos, la imaginación y el pensamiento; las emociones; la razón práctica; la adscripción social o afiliación; la relación con la naturaleza («otras especies»); el juego y el control sobre el propio medio”.

La descripción de dichas capacidades según la propia Martha Nussbaum:

1. Vida. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.
2. Salud Física. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar adecuado para vivir.
3. Integridad Física. Poder moverse libremente de un lugar a otro; estar protegido de los asaltos violentos, incluidos los asaltos sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
4. Sentidos, Imaginación y Pensamiento. Poder usar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo «auténticamente humano», un modo que se cultiva y se configura a través de una educación adecuada, lo cual incluye la alfabetización y la formación matemática y científica básica, aunque en modo alguno se agota en ello. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y eventos religiosos, literarios, musicales, etc., según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión tanto en el terreno político como en el artístico, así como de la libertad de prácticas religiosas. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar los dolores no beneficiosos.
5. Emociones. Poder mantener relaciones afectivas con personas y objetos distintos a nosotros mismos; poder amar a aquellos que nos aman y se preocupan por nosotros, y dolernos

por su ausencia; en general, poder amar, penar, experimentar ansia, gratitud y enfado justificado. Que nuestro desarrollo emocional no quede bloqueado por el miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad supone defender formas de asociación humana de importancia crucial y demostrable para este desarrollo).

6. Razón Práctica. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente sobre los propios planes de la vida. (Esto implica una protección de la libertad de conciencia y de la observancia religiosa).

7. Afiliación. A Poder vivir con y para los otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, participar en diversas formas de interacción social; ser capaz de imaginar la situación de otro. (Proteger esta capacidad implica proteger las instituciones que constituyen y promueven estas formas de afiliación, así como proteger la libertad de expresión y de asociación política); B. Que se den las bases sociales del autorrespeto y la no humillación; ser tratado como un ser dotado de dignidad e igual valor que los demás. Eso implica introducir disposiciones contrarias a la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión y origen nacional.

8. Otras Especies. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.

9. Juego. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

10. Control Sobre el Propio Entorno. A. Político. Poder participar de forma efectiva en las elecciones políticas que gobiernan la propia vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación. B. Material. Poder disponer de propiedades (ya sean bienes mobiliarios o inmobiliarios), y ostentar los derechos de propiedad en un plano de igualdad con los demás; tener derechos a buscar trabajo en un plano de igualdad con

los demás; no sufrir persecuciones y detenciones sin garantías. En el trabajo, poder trabajar como un ser humano, ejercer la razón práctica y entrar en relaciones valiosas de reconocimiento mutuo con los demás trabajadores (Nussbaum, 2007, 88 y 89).

Si bien el análisis es de tipo estructural, para el objeto del proceso investigativo, obsérvese entonces la articulación entre Desarrollo Humano-Capacidades y Teoría de las emociones que defiende Martha Nussbaum, de esta última señala que las emociones, son una forma de cognición en sentido amplio (1997, 2001, 2014, 2016). A renglón seguido, la misma se enfrenta a situaciones tanto intuitivas y contradictorias que suelen denominarse como «movimientos no razonados» o Energías Ciegas que nos empujan a actuar de distintos modos (Nussbaum, 1997, pp. 88ss.; 2001, p. 24). Bajo esta perspectiva, las emociones se representan una fuerza natural o si se quiere como fuerzas animales y ciegas colocadas del lado contrario al del pensamiento y la razón. las emociones son complejos estados mentales compuestos por cuatro elementos constitutivos:

(1) Las emociones son *acerca* de algo, es decir, poseen un objeto (Nussbaum, 2001, p. 27).

(2) El objeto al cual se dirigen las emociones es intencional. Lo que Nussbaum sostiene es que la emoción se genera no por la mera aparición del objeto acerca del cual se trata —por ejemplo, mi madre—, sino que requiere de una interpretación o «forma de ver» —intencional— sobre el estado o condiciones del objeto. (Nussbaum, 2001, p. 27). Ahora bien, la forma de ver al objeto posibilita distinción de las emociones: «In fear, one sees oneself or what one loves as seriously threatened. In hope, one sees oneself or what one loves as in some uncertainty but with a good chance for a good outcome. In grief, one sees an important object or person as lost; in love, as invested with a special sort of radiance» (p. 28).

En tercer lugar (3), las emociones implican creencias acerca de su objeto, pero a su vez el mismo puede ser acertado o no. (Nussbaum, 2001, p. 29).

Finalmente, (4) en las emociones, el objeto de las percepciones intencionales y de las creencias es visto como valioso o importante para el sujeto que detenta la emoción (Nussbaum, 2001, p. 30). Lo anterior implica que el objeto de la emoción es visto como importante por el rol que desempeña en la vida de quien experimenta la misma (pp. 30-31).

A manera de síntesis, se puede señalar que la Teoría de las Emociones de Nussbaum trata de mostrar que un enfoque cognitivo/evaluativo es clave para dar cuenta de varias de las características propias de las emociones que la visión alternativa se encuentra en incapacidad de explicar (p. 33).

En el ámbito educativo que es el meollo del asunto, las emociones no pueden seguir comportándose como fuerzas ciegas e irracionales, es esta una oportunidad para razonar y evaluar los procesos de comunicación asertiva, desde el horizonte de Desarrollo Humano, capacidades y emociones.

2.2.1.3. El Quehacer de las Ciencias Humanas para una Convivencia Social.

Desde una mirada de contexto, las ciencias sociales aún transitan entre la segmentación de los cuerpos del conocimiento que configuran dicha episteme, de igual forma, presentan una mirada de aproximación de integralidad para la aprehensión de un objeto de conocimiento; sin embargo se puede evidenciar en las estructuras curriculares, en los procesos de investigación, en la financiación de las mismas, en la formación de actores, entre otras, la marginalización de las Ciencias Sociales y con ellas las humanidades, las cuales cada día disminuyen y con ello se aumenta la sospecha para la configuración de una sociedad despolitizada.

La escuela como constructo social es sinónimo de organización y frontera espacial de un territorio, la cual hace parte de un engranaje de un sistema, es encuentro y desencuentro entre una multiplicidad de actores, normas y principios de mutua afectación. Bajo esa mirada, la escuela es materialización de complejidad; es decir, que en ella convergen al menos tres tipos de realidades: heterogeneidad de la población, con sus ideas e imaginarios, la concentración de un número de estudiantes en un aula y luego la dispersión de estos en momentos establecidos y el tamaño de la población que concentra dicho centro. Es decir, allí se evidencian pluralidad de manifestaciones culturales, colectivos axiológicos y formas de conducta que reflejan toda una gama de intereses para los actores en cada uno de los grupos o aulas donde esté ubicado el estudiante, de allí brotan las tensiones entre aquello que defino como mis deberes y aquello que se define como mis obligaciones, de igual forma entre identidad, libertad y diversidad.

Esta dimensión permite en el ámbito educativo, la posibilidad de reflexionar en torno a la gestión de la Convivencia Educativa y Ciudadana sobre los siguientes principios:

Primero, si bien la escuela es un producto cultural, social y moderno de la democracia, en ella subyacen múltiples conflictos, los cuales se pueden intervenir desde las mismas acciones de la política como dispositivo de negociación o si se quiere de mediación, pues en el mismo imperan juegos de interés.

En segunda instancia, es claro reconocer que es la escuela donde se regulan esas tensiones pues en ella se promueven los pluralismos y los mismos son consecuencia de la generación institucional de las expresiones y diversidad de actores.

Un tercer elemento clave hace referencia a que si bien la escuela engendra un currículo donde se imparte todo un conjunto de saberes, la relación y aprehensión de los mismos tributa a la configuración de un orden social; no es momento de quedarnos en lo que podría calificarse

como ritualismo académico, utilitarismos o pragmatismos del conocimiento, que si bien son interesantes, no es causal para esta argumentación, como si lo es que hoy día esos conocimientos son claves, no menos cierto es la legitimación de los mismos en el aula y por ende en la misma sociedad se fundamenta en la argumentación, en ideas claras y pertinentes, en el mismo debate, en el uso público de la razón, que sin duda constituyen elementos políticos que penetran al aula.

Un cuarto principio de esa escena que configura la escuela y las tensiones ente sus actores, lo constituye el hecho de la búsqueda de la igualdad como sujeto de Derechos; es decir entre los actores educativos y la escuela en sí, se ha de considerar que los intereses de los estudiantes y comunidad educativa sean válidos y con ello exponer que la escuela refleja el acceso a dichos derechos tal cómo se consagra en la carta constitucional de 1991.

Desde esta mirada, ¿Cómo puede entenderse la formación ciudadana que se imparte en la escuela como forma de convivencia educativa? Al respecto, J. Herrera y R. Rodríguez (2003) señalan que hay una diferencia marcada entre ‘ser’ ciudadano y ‘tener’ ciudadanía. La primera hace alusión a *“una categoría de registro que denota un contrato para todos, que otorga ciertas capacidades inscritas en un marco legal estatal dentro de un contexto geográfico”*. Sin embargo, los autores en referencia también han de señalar que *“La dificultad que trae esta visión es que concibe la ciudadanía como un estatus ontológico que se recibe y conduce a la comprensión de una ciudadanía pasiva pues viene dada; defensiva porque sirve para resguardarse del Estado o de los otros ciudadanos y, finalmente, abstracta y fragmentaria porque es independiente de los contextos territoriales y porque al tiempo que homogeniza, reafirma el carácter individualista”*. Ahora bien, ‘tener’ ciudadanía implica la técnica del ejercicio de la democracia, es el instrumento en uso del autogobierno de un pueblo que, en lugar de ser pasivo, defensivo y abstracto, construye una ciudadanía dinámica porque sirve para

autogobernarse; es ofensiva y creativa al producir relaciones, fuerzas e interpretaciones de dicho autogobierno, y concreta porque está territorializada.

Este panorama nos conduce a lo que M. Rosales (2012) ha denominado “Ciudadanías Otras”, con la intención de trascender el discurso de Viejas Ciudadanías y Nuevas Ciudadanías que se regían en una estructura básicamente cronológica para dar paso a la ciudadanía que representan dinamicidad, creatividad y concreción en la espacialidad de un territorio. Por ello la escuela ha de articular para su proceso de convivencia como espectro territorial y de tensión a los miembros de grupos “*ambientalistas, feministas, animalistas, masculinidades, afrodescendientes, gitanos, indígenas, etc., ocupan su espacio y participan haciendo uso de la ciudadanía en tanto técnica del ejercicio de la democracia.*”

Sin duda alguna que son estas Ciudadanías (otras) las que transitan en el reconocimiento de sus identidades, para lo cual hay lecturas y relecturas sobre las mismas, buscando como legitimar su espacio en la frontera de la escuela, evidenciando confianza, solidaridad y cooperación pues han llegado para quedarse y convivir con el otro. Esta es no solo la disposición punitiva de la ley 1620 de 2013, sino un reclamo de “minoría” en el ámbito de la participación. Por ello se afirma que son complejas las relaciones entre educación, democracia, ciudadanía y aprendizaje cívico, pues si se concibe la ciudadanía desde los roles que cada sujeto asume en un contexto definido, estaríamos hablando de una ciudadanía fundamentada básicamente en una *identidad social*; pero si relacionamos la ciudadanía con la toma de decisiones, de participación, de liberación, entre otras, entonces estaríamos hablando de una ciudadanía con *identidad política*.

Si bien esta trama no es algo novedosa, de lo que si se puede estar seguro hoy es que muchos políticos evidencian un notable interés por el tema en dos claras líneas sin que ello

quiera decir que son la únicas, como tampoco pretender que con las mismas se retorne a la doctrina de seguridad nacional.

En ese orden de ideas, no es gratuito que la tendencia transita en dar cuenta de los procesos de integralidad nacional, estructura y fundamentación del tejido social con el que se cuenta. Sin duda es una variable importante si se analiza desde las demandas sociales y la corresponsabilidad estatal, ya que en el discurso de la ciudadanía social suele evidenciarse una postura comprimida para con la aprehensión de la pluralidad, la diferencia, la misma inclusión, puesto que ello se constituye en una amenaza inminente ante lo establecido, lo aceptado y formalizado por la sociedad. Bajo esta consideración, cobra importancia la comunicabilidad de las emociones asertivas; pues de no atenderse la misma, es posible que, en las interacciones sociales, se solapen expresiones de servidumbre y esclavitud; que bajo la perspectiva de la auto y hetero asertividad, se constituyen en niveles de agresividad, pasividad o antes por el contrario, lo deseado; Asertividad.

Biesta, G. (2016) señala que *“la comprensión social de la ciudadanía tiende a ver a la pluralidad y la diferencia sobre todo como un problema, como algo que preocupa y amenaza la estabilidad de la sociedad, y por lo tanto como algo que debe ser abordado y, hasta cierto punto, incluso superado”*. Es por ello que en este extremo del espectro nos encontramos con un discurso de una sociedad que se desmorona, y un enfoque en la ciudadanía que tiene que ver con los valores comunes, la identidad nacional, el comportamiento prosocial, el cuidado por el prójimo, y así sucesivamente; pero también es clave y no menos significativo la ciudadanía política, puesto que la misma se articula a disposiciones relacionadas con la crisis de la democracia o si se quiere, crisis de la sociedad, que empieza hacer parte de todo el discurso de la Modernidad Líquida y la evidencia de la misma como son las incertidumbres, por ello no es

gratuito que esta tendencia tenga una mirada diferente sobre la pluralidad y la diferencia y antes que obstáculos o barreras son dimensiones de cambio, de crecimiento para la consolidación de una democracia.

De igual manera, le compete a la escuela con toda su gestión organizacional hacer explícito el enfoque y la vivencia de los Derechos, ello implica que sus integrantes estarán en condiciones de expresar sus intereses, sus problemáticas, generar subjetividades epistemológicas, participar en el ágora no solo de la escuela sino de la misma comunidad y sociedad para poder generar cambios estructurales; pero para ello se hace necesario el establecimiento de una clara red comunicacional asertiva con todos los miembros de la institución, en especial con los pares académicos y poder evidenciar que efectivamente el compromiso de formación tiene un sentido.

2.2.2. Las Propuestas de la Comunicación Asertiva

La comunicación vincula a individuos, grupos, sociedades y naciones, sin embargo, no todas las veces a las personas les va bien en la comunicación y, por lo tanto, podrían terminar en malentendidos o rupturas en las relaciones. En una institución escolar, la mala comunicación entre el personal docente y los demás miembros de la comunidad puede, por ejemplo, generar conflictos, el personal docente podría sabotear un conjunto de iniciativas de los administradores que toman decisiones unilaterales y que posiblemente desenlacen en sentimientos de desmotivación en el personal.

El éxito del individuo en el trabajo está determinado en gran medida por las habilidades de conciencia social que en su momento pueda evidenciar, igualmente, su inteligencia emocional y comunicación asertiva, que incluye la capacidad de motivar e influir en los demás, empatizar y desarrollar relaciones, dar retroalimentación honesta con sensibilidad, monitorear el

comportamiento propio, leer interpersonalmente las situaciones y políticas organizacionales y manejar las propias emociones y las de los demás.

El desarrollo de la actividad profesional del docente implica toda una gama de acciones desde la misma interacción tanto con él mismo como con el otro; por tanto, en su quehacer institucional e interacción tanto con sus pares como directivos, padres y los mismos estudiantes ve la necesidad de planificar, sugerir, emitir juicios, divulgar e investigar, entre otras, necesariamente esta manera evidencia una serie de habilidades comunicativas.

Siguiendo el hilo conductor de Van-der Hofstadt Román (2004): *”Se puede considerar que las habilidades de comunicación tienen menos importancia si se comparan con los conocimientos biotécnicos necesarios para el ejercicio de la profesión, sin embargo, los conocimientos y técnicas adecuados para la buena comunicación también son esenciales, puesto que desempeñan un papel vital, entre otros aspectos, no sólo en la obtención de una buena identificación y comprensión del problema, sino también en la determinación de la medida en que el tratamiento es seguido por el paciente.*

Dicho en otros términos, si bien las habilidades conceptuales o si se quiere técnicas son claves, no menos cierto es que las que fundamentalmente van a diferenciar a un “buen profesional” de un profesional menos capacitado, son las habilidades de comunicación, pues las mismas son integradoras y aportan a la Teoría de las Habilidades Sociales.

Por ello no es gratuita la afirmación de Sánchez y Ospina (2014): *”actualmente existe mayor conciencia de lo indispensable que es la ‘Acción Comunicativa’ y su carácter intersubjetivo para el trabajo. El autor de la Teoría de la Acción Comunicativa Habermas (1987), la define como “una interacción mediada por símbolos” (Gabás, 1980, p. 104) sostiene que el*

acto comunicativo:” cuya acción tiene como núcleo fundamental las normas o reglas obligatorias y recíprocas de conducta han de ser entendidas y reconocidas intersubjetivamente.”

Se desprende del constructo anterior que la comunicación asertiva como variable que se deriva de las habilidades sociales y con ellas una directa relación ética, se traduce en el respeto por la dignidad docente, sus derechos y los del otro; la comunicación asertiva tiene que ver con la capacidad de expresarse verbal y preverbal mente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. Cabe entonces preguntarse, ¿acaso un docente no puede adquirir bajo un proceso de entrenamiento esta habilidad?

La comunicación efectiva también se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad (Mantilla, 2002; OMS, 1999); si bien el foco de estudio para quienes generamos el constructo, son los docentes, también lo es el impacto del actuar o no actuar del docente en la interacción con el estudiantado, máxime en estos tiempos cuando se habla sin beneficio de inventario de la generación Z y procesos técnicos de comunicación; lo mismo que de habilidades para la vida; pareciera entonces que el problema es esencialmente entre adolescentes y queda evidenciado que el alcance cobija también al docente.

De igual manera, Güell y Muñoz (2000) postulan que el concepto de conducta asertiva fue definido por primera vez por Wolpe en 1958 y posteriormente ha tenido muchas elaboraciones. Por ejemplo, señalan que en el campo de las habilidades sociales han trabajado autores como Hersen, Bellack y Gil. Aspectos concretos de entrenamiento asertivo han sido tratados por Alberti y Emmons y diversos cuestionarios y registros sobre este tema fueron elaborados por autores como Wolpe y Lázarus y los de Rathus.

Bajo este marco lógico, la asertividad puede ser definida como un modelo de relación interpersonal que permite establecer relaciones gratas y satisfactorias tanto con el mismo sujeto como con sus pares, ellos entienden la interacción asertiva como un conjunto de habilidades relacionales que favorecen y potencian las relaciones interpersonales. De allí pues, la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz sin sentirse incómodo.

El desempeño de la habilidad de comunicarse asertivamente puede dar lugar a la aceptación. Bermúdez (2010) señala que tales habilidades permiten la adaptación y el funcionamiento adecuado en el entorno social, ya que implican un despliegue de comportamientos sociales, emocionales e intelectuales que son necesarios para tener un ajuste adecuado a la sociedad. En el desarrollo de la competencia social, intervienen diferentes habilidades conductuales (lingüísticas, motoras, de atención) que interactúan en estrecha interrelación con variables relacionadas con características individuales (cognitivas, afectivas y fisiológicas), así como con aspectos ambientales, educativos y culturales que incluyen valores o normas sociales adquiridos en el hogar, la escuela y en otros contextos sociales incorporados por el individuo a lo largo de su vida (García, Cabanillas, Morán y Olaz, 2014).

El desarrollo social en la infancia y la adolescencia es un predictor del ajuste psicológico, académico y social en la edad adulta. Como señala Mendo, León, Felipe, Polo y Palacios (2016), el grado de competencia social, además de estar relacionado con el éxito personal, tiene una gran influencia en el logro de las habilidades laborales, incluso sobre las habilidades intelectuales y técnicas.

Por lo tanto, la Competencia Social es una de las competencias notables del siglo XXI, desde la percepción de Mendo, León, Felipe, Polo y Palacios (2016), utilizando una muestra de

jóvenes españoles, indica que no había un nivel óptimo de habilidades sociales. Los puntajes más bajos se obtuvieron en las habilidades utilizadas para defender sus derechos, expresar su desacuerdo, hacer solicitudes e iniciar interacciones positivas, es decir, con componentes de asertividad. Estos resultados coinciden con los de Gutiérrez y López (2015), quienes analizaron las necesidades de capacitación en el campo de las habilidades sociales en estudiantes españoles matriculados en educación secundaria. Sus datos indican que los adolescentes muestran bajos niveles en sus habilidades sociales, especialmente comportamientos asertivos, problemas relacionados con el autoconcepto y dificultades interpersonales. Llegan a la conclusión de que esta población está continuamente en situaciones de riesgo, que carece de habilidades suficientes para evitar situaciones de conflicto, lo que destaca la importancia de enseñar habilidades socioemocionales a estos grupos de estudiantes, como una asignatura vital en el plan de estudios.

Según Lange y Jakubowski (1976, según lo citado en E skin, 2003), las personas con mayor asertividad son más auto actualizadas que las personas con poca asertividad porque el comportamiento asertivo lleva a que las necesidades de uno sean respetadas y satisfechas.

Galassi y Col. (1994) sugirieron que las personas asertivas son comunicativas, de espíritu libre, seguras de sí mismas y capaces de influir y guiar a otros.

Della y Namara (2001, como se cita en Hurre 2006) en el cual se llevó a cabo un estudio en la Universidad de Ohio para evaluar el impacto de los comportamientos asertivos en las interacciones inter e intrapersonales en crisis. Los resultados mostraron que el pobre asertividad estuvo acompañado por un mayor nivel de ansiedad. Ello implica que tienden a descuidar sus propios derechos. Por otro lado, aquellos que mostraron un mayor asertividad se acompañaron de un mayor sentido de cooperación e interacción que resultó en mejores escenarios de paz y de convivencia.

La falta de comunicación asertiva entre los miembros de los grupos, la supremacía del interés individual y la satisfacción de necesidades personales, además de conductas como la murmuración, los rumores, la falta de respeto, la manera de accionar de acuerdo a las emociones, son factores que traen como consecuencia roces entre los docentes lo que hace que haya falta de trabajo en equipo, falta de tacto, falta de ayuda lo cual impacta negativamente en esta comunidad que llamamos escuela en la que conviven: Docentes, Estudiantes, Administrativos, Padres de Familia.

En síntesis, se busca identificar la asertividad como mediación pedagógica de las habilidades sociales tendientes a mejorar las relaciones a nivel interpersonal con sus iguales lo que hace a su vez que se desarrolle una mejor labor docente hacia la potencialización del proceso comunicacional con sus pares y ampliando el espectro con estudiantes, directivos y padres.

2.3 Marco Conceptual.

2.3.1. Habilidades Sociales

El término de Habilidades Sociales ha tomado diversas concepciones a través del tiempo. Una de las primeras definiciones es la planteada por Hersen y Bellack (1977). Para ellos esta habilidad hace referencia a: “la capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (p.4). Esta concepción enfatiza en las relaciones interpersonales del ser humano, no en el componente intrapersonal, de igual manera en los procesos de comunicación asertiva tanto aspectos negativos como positivos que construyen el reforzamiento social. Por su parte, el concepto de reforzamiento social se relaciona con expresiones como: elogios, abrazos, besos y palabras de agradecimiento y diligencia: manifestaciones naturales que son positivas y son dispositivos conectores entre seres humanos.

Otra definición del término es la planteada por Alberti y Emmons (1978). Estos autores conciben la habilidad social como: “la conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (p.5). En esta concepción se aprecia que la habilidad social se genera en la interacción con el otro y en ella se da en un ambiente de comodidad, de respeto y de honestidad con respecto al prójimo.

Por su parte, McDonald (1978) piensa que las habilidades sociales son expresiones evidentes a través de acciones o palabras para que los demás las tomen en cuenta. Las habilidades sociales no se consideran como hechos implícitos, estas deben ser evidentes, tener visibilidad para que el otro las reciba y pueda actuar en coherencia con ellas. En esta definición es importante la función fática del lenguaje donde se espera que el receptor actúe de determinada manera acorde al mensaje, gesto o acción del emisor.

En ese orden de ideas, Monjas (1998) entiende que las habilidades sociales son capacidades concretas necesarias para elaborar competentemente una actividad; una tarea; que le posibilite interactuar y relacionarse con sus pares y con los adultos efectiva y satisfactoriamente. En esta concepción se hace referencia nuevamente al acto de interactuar con sus semejantes bajo criterios de efectividad y satisfacción.

En otros términos, Monjas (2014) citado por Huertas-Abad (2017) concibe que:

“las habilidades sociales son conductas que se hacen, dicen, piensan y sienten, que se aprenden; de igual manera son específicas en respuesta a situaciones que se producen en relación con otras personas y son de distinta complejidad.

Se desprende de la concepción plasmada que las habilidades sociales contienen componentes cognitivos (por ejemplo, percepción social, auto lenguaje), emocionales y afectivos

(por ejemplo, ansiedad) y motores y manifiestos (por ejemplo, conducta verbal y conducta no verbal)”. (p.24); en esta definición de Monjas (2014) se identifican tres (3) componentes: cognitivos, emocionales y conductuales. El primero hace relación a aquello que se piensa y se dice. Por su parte, el componente emocional tiene que ver con lo que se siente y, por último, los componentes conductuales tienen que ver el comportamiento, pauta, proceder, actuación, táctica, costumbre, hábito que ejerce el ser humano al momento de relacionarse.

Por su parte, Caballo (2000) propone una definición que resalta tanto la expresión como el reforzamiento: “La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (p.101-102). Ello implica que puede entenderse la asertividad como el comportamiento que evidencia una persona, y desde una conciencia honesta, clara y adecuada establece su punto de vista sobre un hecho o una situación, de igual forma, defiende racional mente su punto de vista pero sin agredir al otro, dando muestras del manejo de sus emociones.

En años más recientes, este concepto ha variado su significado añadiendo nuevas ideas al concepto previamente establecido. Entre ellos se encuentra la definición de Muñoz, Crespi, & Angrehs (2011) para quienes las habilidades sociales hacen referencia a;” aquellos comportamientos y conductas determinadas y necesarias que posibilitan la interacción con los demás. Esta interacción se da de forma efectiva, satisfactoria y exitosa socialmente.”

En ese orden de ideas, Del Prette y Del Prette (2013), mencionan que las habilidades sociales:” abarcan comportamientos que ayudan a materializar con éxito actividades que

envuelven interacciones con otros (tareas sociales).” Este tipo de interacción genera un mejoramiento de la calidad de las relaciones con los implicados. En otras palabras, buenas relaciones que crean calidad para todos.

Es importante recordar que las habilidades sociales se instituyen en clases de actuaciones, que se relacionan con: comunicar emociones positivas, regular conductas agresivas, manifestar empatía, expresar opiniones, ser educados, exponer ideas o dar información, trabajando cooperativamente, expresar ideas en situaciones públicas y ser asertivo (Del Prette y Del Prette, 2013).

Otro referente no menos importante es el de Dávila (2018) quien la define como: “Un conjunto de conductas que emitimos cuando interactuamos con otros individuos y que ayudan a relacionarnos con otras personas; por ello se dice que cumplen un rol importante en el desarrollo óptimo de la sociedad. (p.1).

En conclusión, en todas estas definiciones se pueden identificar características significativas en relación con el concepto de habilidades sociales. Las cuales apuntan a que son comportamientos que se pueden aprender y de ahí que se puedan enseñar. En otras palabras, se puede afirmar que estas son aprendidas, adquiridas por medio de la experiencia y mantenidas o modificadas por necesidades propias del entorno social.

2.3.2. Asertividad

La asertividad es vista como una dimensión que describe la tendencia de las personas a defender y actuar en interés de ellos mismos y sus propios valores, preferencias y objetivos. Es un comportamiento interpersonal que promueve la igualdad en las relaciones y una habilidad que crece durante un período de tiempo, ayudando a los individuos a disfrutar de relaciones satisfactorias.

Del mismo modo, describe a un individuo que expresa sus sentimientos y comportamientos de manera directa y honesta mientras respeta a los demás.

El comportamiento asertivo se define como una forma de comunicar las necesidades y deseos de una manera que no es agresiva ni pasiva y fomenta la comunicación abierta. Por lo tanto, las personas asertivas rara vez son abusadas o manipuladas y dicen lo que piensan, respetando los límites personales de los demás. De igual manera, la autoestima, la confianza en sí mismo, la comunicación segura y el respeto hacia los demás son características del ser asertivo (Rodríguez & Serralde, 1991). Según Navarro (2000): "la asertividad se puede concebir como la práctica de principios y derechos, que llevan a tener un modelo de vida personal enfocado en el éxito en la comunicación humana, pero que incluye habilidades más complejas como la autenticidad, la capacidad de empatizar y la aceptación incondicional (Macías & Camargo, 2013).

La asertividad a menudo se confunde con la agresividad. La diferencia radica en que la agresividad es un intento de coacción y generalmente genera ansiedad en el oyente. La asertividad, por otro lado, comunica que ambas partes están a salvo, es decir. "No estoy tratando de lastimarte y no dejaré que me lastimes" (Bawany, 2015; Costa y McCrae, 1992; Pathak, 2012; Polyorat, Jung y Hwang, 2013; Wilson y Gallois, 1993)

Sin embargo el mismo Bisquerra nos define con sus palabras lo que es asertividad: *Asertividad*.- Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir "no" claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir "no". Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar

comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado.

<http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social.html>

2.3.3. Comunicación Asertiva.

La Comunicación Asertiva tiene que ver con la capacidad de expresarse preverbal y verbalmente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a un niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable. La comunicación efectiva también se relaciona con la capacidad de solicitar consejo o ayuda en momentos de necesidad (Mantilla, 2002; OMS, 1999).

También se puede concebir la Comunicación Asertiva como una forma de expresión honesta, directa y equilibrada, cuyo objetivo es comunicar nuestros pensamientos e ideas, del mismo modo, defender nuestros principios, intereses o derechos pero sin perjudicar a nadie.

Según Roca, cuando se toma esta opción, se:

1. “- facilita la comunicación y minimiza la posibilidad de que los demás malinterpreten nuestros mensajes.
2. - ayuda a mantener relaciones interpersonales más satisfactorias.
3. - aumenta las posibilidades de conseguir lo que deseamos.
4. - incrementa las satisfacciones y reduce las molestias y conflictos producidos por la convivencia.
5. - mejora la autoestima.
6. favorece las emociones positivas en uno mismo y en los demás.

7. - quienes se relacionan con una persona asertiva obtienen una comunicación clara y no manipulada, se sienten respetados y perciben que el otro se siente bien con ellos.

2.3.4. Inteligencia Emocional

A partir de la definición de *Emotional Intelligence* de Daniel Goleman (1995), se pueden extraer dimensiones significativas para llegar a una aproximación del sentido que implica este constructo y para ello, al decir de Bisquerra, para una comprensión del mismo concepto ha de verse bajo una mirada integral de la siguiente manera:

1) *Conocer las propias emociones*: Bajo la premisa de "*conócete a ti mismo*" esta es la pieza clave de la Inteligencia Emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que el mismo emerge.

2) *Manejar las emociones*: Comprende la aprehensión de la habilidad a través de la cual se puedan manejar los propios sentimientos y se expresen de forma apropiada. Esta dimensión implica la toma de conciencia de las propias emociones; al mismo tiempo la habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

3) *Motivarse a sí mismo*: Se parte del principio a través del cual, una emoción tiende a impulsar hacia una acción. De allí entonces que emoción y motivación están íntimamente articulados. Orientar las emociones, y la motivación que se desprende de las mismas es básico para la aprehensión de objetivos en el orden de la automotivación, manejarse y realizar actividades creativas. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

4) *Reconocer las emociones de los demás*: Un fundamento clave para reconocer las emociones de los demás, es la concepción de la empatía que permite el conocimiento de las propias emociones y, la captura sutil de señales que indican lo que los demás necesitan o desean.

5) *Establecer relaciones*: Aquí se conjuga la habilidad entorno a manejar las emociones, es decir, poner en escena el arte de las buenas relaciones con los demás. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma inteligentemente sensible y efectiva con los demás.

2.3.5. Convivencia.

“Convivencia” Es un concepto utilizado en el contexto hispanoamericano para señalar una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos, es decir un “vivir juntos” y que posiblemente sea permanente o al menos deseable por sí mismo y no sólo por sus efectos. En ese orden de ideas, señalaría Mockus (2002)

“En el mundo anglosajón, “convivencia” suele traducirse por “coexistente”, término que describe la vida en paz de unos con otros, en especial como resultado de una opción deliberada. Un matiz similar de la convivencia como algo deliberadamente opuesto a la exclusión y como algo a lo que se llega con cierta resignación aparece en la traducción al francés como “cohabitation”. Sin embargo, tal vez por su origen, la palabra castellana “convivencia” terminó teniendo unas connotaciones más positivas y promoviendo algo intrínsecamente deseable. Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El

reto de la convivencia es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia”

Este concepto adquiere una relevancia en el sentido en que las escuelas son escenarios para evidenciar a más de las buenas relaciones, un principio universal, como es el Derecho a la Vida y con el mismo, vernos reflejados en el otro; para ello se ha de considerar a más de la superación de las necesidades vitales, aprender a comunicarse con la diferencia, aceptar la diversidad, identificar sus emociones, pronunciarse ante situaciones que desagradan, en fin, articular dicho constructo a las habilidades sociales y en particular a la comunicación asertiva entre pares escolares.

2.4. Marco Legal.

Constitución política de Colombia de 1991. Artículo 67

“la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Así, la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.”

Ley 1616 de 2013

Es un constructo que tiene como bases las proclamas de la OMS en donde se establecen parámetros en materia de Violencia y Convivencia Social, con ellas se busca mitigar todos aquellos problemas relacionados con la Salud Mental de niños y jóvenes, en razón a que estos utilizan la violencia como uno de los principales medios para afrontar las dificultades y reaccionar frente a los conflictos.

Ley 1620 de 2013

Si bien la Ley 1620 de Convivencia Escolar (Congreso de la República de Colombia, 2013), en los artículos 19 y 20, plantea como objetivo desarrollar las competencias necesarias para la toma de decisiones, autónomas, responsables y placenteras; lo cual no es posible si en la interacción de pares docentes no se generan contactos emocionales que permitan un impacto positivo (comunicación asertiva) en la dimensión emocional de los docentes.

Plan Decenal de Educación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2017).

El cual tiene como uno de sus lineamientos estratégicos que: “los docentes en el país, al 2026, gracias a su profesionalización y aprendizaje continuo, deberán tener una mayor formación y valoración social, logrando, como fin, el desarrollo humano de sus estudiantes y del país” (p. 16). Las implicaciones de dicho propósito comprometen al docente en la aprehensión y vivencia de las habilidades sociales como insumos centrales de la educación emocional.

El documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), Postula contextualizar la educación y ello no es solo bajo la Concepción de sociedades del conocimiento, por ello interpela el horizonte de la educación con el siguiente reactivo: ¿Hacia un bien Común?, de allí que para la dimensión de la educación ciudadana se ha de replantear el sentido de esta, pues el mundo ha cambiado. El mismo es diverso, interconectado, sujeto a la incertidumbre; de allí entonces el llamado pedagógico cuando de construcción ciudadana y convivencial se habla. No es factible trabajar ni mucho menos empoderar a los actores, cuando los docentes como sujetos claves desde su aparato intelectual, se diluyen en manifestaciones de heteronomía y abuso de poder, que se evidencia en las competencias emocionales.

Crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

2.5. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variables	Definición Teórica	Dimensiones	Indicadores	Puntuación
Asertividad	Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir “no” claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir “no”. Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de	Auto asertividad	Inseguridad Control de impulsos Tolerancia a la frustración.	El puntaje obtenido de manera directa se consigue mediante la suma de las puntuaciones alcanzadas en los ítems (AA)= 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18, 19,20
		Hetero asertividad	Inhibir Responsabilidad Solidaridad	(HA)=21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31. 32. 33, 34, 35.

riesgo. En
ciertas circunstancias de
presión, procurar demorar
la toma de decisiones y la
actuación, hasta sentirse
adecuadamente
preparado.

Nota: Elaboración
propia

3. Marco Metodológico

3.1. Paradigma de investigación

A partir de los objetivos que se postularon en el trabajo de investigación es de anotar que esta producción es de tipo no experimental de corte transversal o transaccional debido a que se realizó la aplicación en un solo momento en el tiempo. Hernández et al. (2014).

En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Los estudios no experimentales pueden ser dos tipos, transaccionales y longitudinales. Los diseños de investigación transaccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.270).

Los diseños transaccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores en lo que se manifiestan una o más variables dentro del enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, P.273). El procedimiento consiste en medir o ubicar a un grupo de personas, objetos, situaciones, contextos, fenómenos en una variable o concepto y proporcionar su descripción (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Kerlinger (1979, p. 116). "La investigación no experimental o expos-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones".

Kerlinger y Lee (2002) afirma que la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido, son inherentemente no manipulables. Se hace inferencia sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente (p. 504).

Arnau (1995) utiliza el término investigación no experimental para denominar genéricamente a un conjunto de métodos y técnicas de investigación distinto de la estrategia experimental y cuasiexperimental (p. 35)

3.2. Población y Muestra

La población del presente trabajo de investigación fue comprendida por 41 docentes de ambos sexos y de nombramiento oficial de la Institución Educativa Castillo de la Alboraya.

Los cuales trabajan en los niveles de la básica primaria y media. La muestra estuvo comprendida por 26 docentes con un tipo de muestra probabilística aleatoria simple, con la que se procedió a realizar los cálculos estadísticos para hallar los resultados.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Evaluación y Análisis

La técnica empleada para el presente estudio de investigación parte de la recolección de la información de manera virtual, al generar un formulario en google form. Forma adoptada debido a la situación coyuntural por la que atravesó el magisterio a nivel nacional y luego de ello la entrada de vacaciones tanto de estudiantes como de profesores de la institución Castillo de la Alboraya de la ciudad de Barranquilla.

3.3.1. Instrumentos

Ficha Técnica

Nombre: Escala de evaluación de la asertividad o Auto informe de conducta asertiva: ADCA-1 La prueba está constituida por dos subpruebas que son la Auto asertividad (AA) (que la constituyen 20 reactivos) y la Hetero asertividad (conformada por 15 reactivos). Además, la escala tiene una confiabilidad Test –Retest ($r_{xy} = 0.90$ en AA; y $r_{xy} = 0.85$ HA) y una validez de criterio.

Autores: E. Manuel García Pérez y Angela Magas Lago (Adaptación de Lizárraga)

Administración: Individual o Colectiva. Ello dependerá de la utilización del instrumento.

Duración: 15 minutos.

Edades de aplicación: Adaptación para mayores de 16 años.

Propiedades: La escala de evaluación de la asertividad ADCA-1 tiene una escala de puntuación de Likert. El instrumento está compuesto por 35 Ítems. Evalúa dos dimensiones auto - asertividad y hetero - asertividad.

Confiabilidad: Lizárraga (2016) refiere que las subescalas de auto - asertividad y hetero - asertividad son confiables debido a los resultados de la subescala de auto - asertividad, presenta una consistencia interna de Alfa de Cronbach que asciende a 0.81. Además, los resultados de la subescala de hetero - asertividad muestra una consistencia interna de Alfa de Cronbach, asciende a 0.79. Concluyendo que es confiable el instrumento de evaluación de asertividad ADCA – 1.

Validez: Lizárraga (2016) Para la validez del instrumento ADCA -1 se utilizó el método de Jueces, el cual estuvo constituido por seis expertos en el tema, los cuales otorgaron una puntuación de 1 a cada elemento de ser positivo y 0 en caso negativo, obteniendo como resultado final de los jueces ser afirmativo de forma unánime

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Siendo K el número total de ítems, en nuestro caso el número total de preguntas

Si= Suma de las varianzas

St= Suma Total de varianzas

Tabla 2

Estadísticos descriptivos.

Estadísticos descriptivos		
	N	varianza
P1	26	,285
P2	26	,315
P3	26	,880
P4	26	,326
P5	26	,555
P6	26	,474
P7	26	,322

P8	2	,
	6	420
P9	2	,
	6	658
P10	2	,
	6	382
P11	2	,
	6	242
P12	2	,
	6	326
P13	2	,
	6	418
P14	2	,
	6	498
P15	2	,
	6	285
P16	2	,
	6	806
P17	2	,
	6	285
P18	2	1
	6	,065
P19	2	,
	6	535
P20	2	,
	6	518
P21	2	,
	6	315
P22	2	,
	6	845
P23	2	,
	6	406

P24	2	,
6	302	
P25	2	,
6	242	
P26	2	,
6	302	
P27	2	,
6	782	
P28	2	,
6	578	
P29	2	,
6	720	
P30	2	,
6	506	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 3

Resumen procesamiento de datos

Resumen de procesamiento de casos				Estadísticas de fiabilidad	
		N	%	Alfa de Cronbach	N de elementos
Casos	Válido	26	100,0	,910	35
	Excluido	0	,0		
	Total	26	100,0		

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota: Elaboración propia.

4. Análisis de Resultados

Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia opinión

uestas

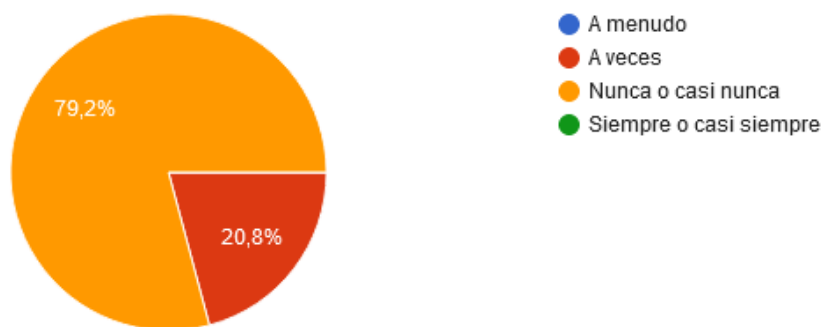


Figura 1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia.

Fuente: Elaboración propia

En esta pregunta los encuestados respondieron con una frecuencia de 79.2% que no sienten nervios al expresar su propia opinión de acuerdo con un tema dado; lo que nos lleva a aseverar que presentan seguridad al tener que defender o dar a conocer su tesis; sin embargo también se puede observar una cifra significativa, en el sentido que un 20,8% expresa que algunas veces se ponen nerviosos cuando alguien dice o expresa algo antagónico a lo que piensan máxime si el hecho hay que ponerlo en el ámbito de lo público.

Estar inserto en una institución social como es la escuela y bajo una lógica organizacional hace que la mayoría de los docentes acepten de manera pasiva esta situación. Ello implica que a pesar de tener un respaldo laboral (nombramiento oficial), el docente puede llegar a sentirse que pierde respeto en razón a que las cosas hay que realizarlas como alguien las dispone. El otro extremo que se refleja acá con el Nunca y el A veces; pues al parecer, ellos son sujetos que no sufren o padecen de aquello que a la mayoría de las personas les pasa. Es normal que a muchas

personas las estresa tener que hablar frente a un determinado grupo y les da temor que se rían de ellas al momento que le pidan que amplíe o clarifique algo. Sentirse nervioso antes de una presentación es natural y forma parte de la manera en la que tu cuerpo te ayuda a dar lo mejor de ti. Es decir, se está ante un grupo que ligeramente puede pasar de la pasividad a la agresividad.

Cuando estoy enfadado/a me molesta que los demás se den cuenta

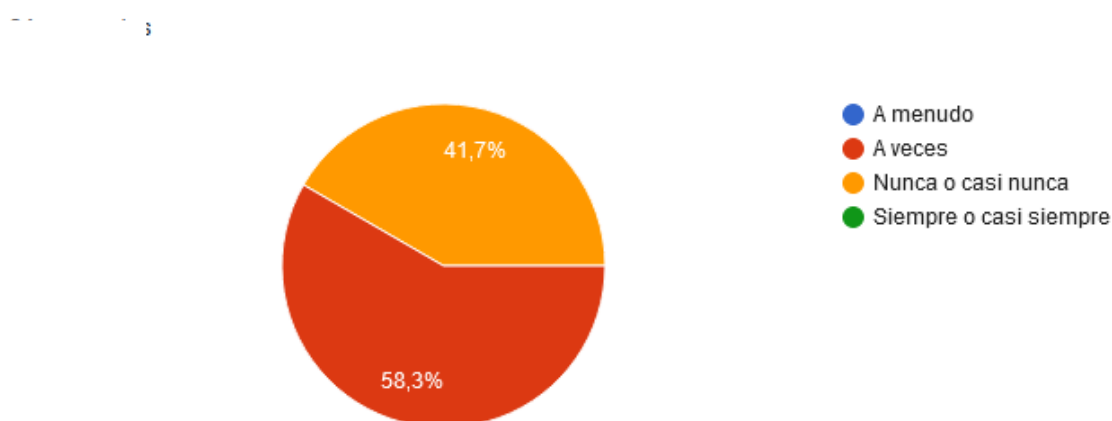


Figura 2. Cuando estoy enfadado/a me molesta que los demás se den cuenta

Fuente: Elaboración propia

Se evidencia que un 58,3% de los docentes consultados, señalan que A veces les molesta que el otro los vea enfadado; es decir una situación de enfado para ellos, cuando trasciende y es visto por otra persona, de alguna manera le genera incomodidad. Sin embargo, una cifra no menos importante como es la de 41,7% señala que nunca o casi nunca se molestan si los otros ven que efectivamente sus señales interpretan enfado.

Se puede afirmar, que el enfado es una de las emociones más destructivas que puede experimentar cualquier persona. Si bien afecta a la persona que la padece, llama la atención que el 41% señale que Nunca o casi nunca les molesta el que se den cuenta de dicho estado; es decir,

que los que estén a su alrededor a menudo tendrán que aguantar esta situación o estado de ánimo, lo que puede generar la ruptura de las relaciones entre los mismos pares académicos.

Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mi

estas

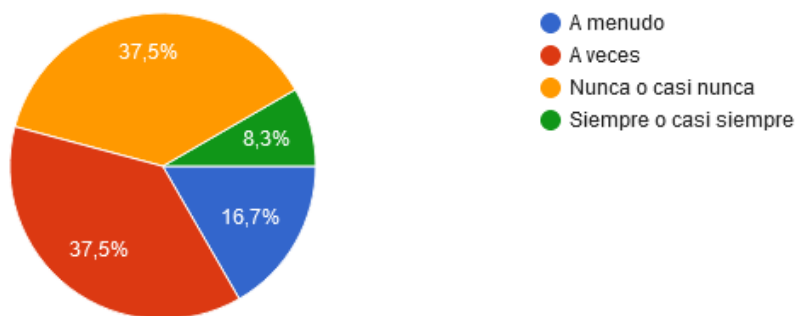


Figura 3. Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mi

Fuente: Elaboración propia

La muestra consultada señala con un 37,5% que nunca o casi nunca sienten miedo o vergüenza por algo realizado sin la aprobación o gusto de los demás. Es decir, no necesitan de la validación de otros para hacer aquello que les compete desde su función y rol. Sin embargo, una misma cantidad de docentes, 37,5%, expresa que A veces sienten miedo o vergüenza por el pensar del otro respecto a lo que él como persona ha hecho. De igual forma, el 16,7% señala que A menudo suelen tener este tipo de sensación de miedo o vergüenza; mientras que el 8,3% comparte el hecho a través del cual Siempre o casi siempre siente miedo o vergüenza por lo que puedan pensar de él, por lo que ha hecho y si ello no es del agrado de otras personas.

Puede entenderse que en la institución hay personas dispuestas a ayudar a los demás con un carácter de sacrificio y amigables siempre al servicio de los demás. Sin embargo, empiezan a sentir que ese gran esfuerzo no alcanza ningún tipo de compensación respecto al otro que crees

beneficias con tu entrega; experimentas que no recibes la misma ayuda de parte de los miembros de tu equipo, los puedes incluso catalogar de injustos y ello te frustra y puede entonces optar por no hacer nada por temor a lo que digan de ti. Es decir, hay un bajo nivel de tolerancia a la frustración.

Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso/a

uestas

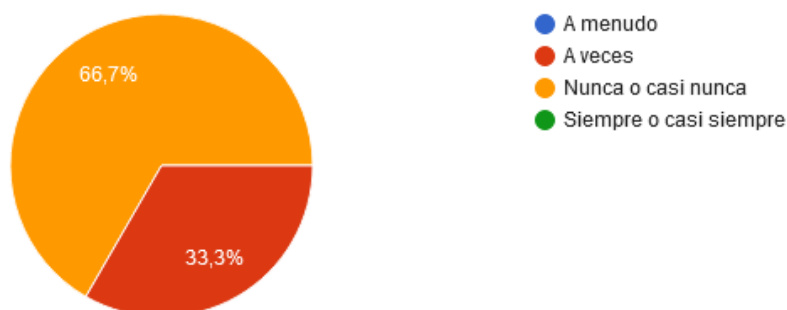


Figura 4. Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso/a.

Fuente: Elaboración propia

Los encuestados en un 66.7% expresan que Nunca o casi nunca se disgustan si los ven cuando están nervioso/a. Este sentido de evidenciar nerviosismo ante los demás, genera disgusto en un 33.3% de los docentes consultados. Si bien la mayoría dice no disgustarle la situación, no menos cierto es que un grupo significativo de docentes reconocen que efectivamente este hecho de verse expuesto y en especial nerviosos, les disgusta.

Generalmente los nervios suelen producir una mala jugada y provocar situaciones bastante embarazosas. Por mucho que se diga que se está exenta/o del mismo, todos en algún momento pueden padecer una de estas incómodas situaciones. Llámese: “quedarse en blanco”, o el muy conocido en educación, “pánico escénico”. Ahora bien, sentirse observado puede cambiar nuestra conducta en razón a las respuestas de nuestro cerebro, pues se ha confirmado que los

sujetos realizan más fuerza y sienten una mayor ansiedad cuando se les mira que cuando realizan una tarea en solitario. Obsérvese entonces que, si bien los actores focalizados manifiestan en su mayoría que Nunca o casi nunca les disgusta, es básicamente una respuesta de evasión en relación a lo que hacen y cómo actúan.

Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás

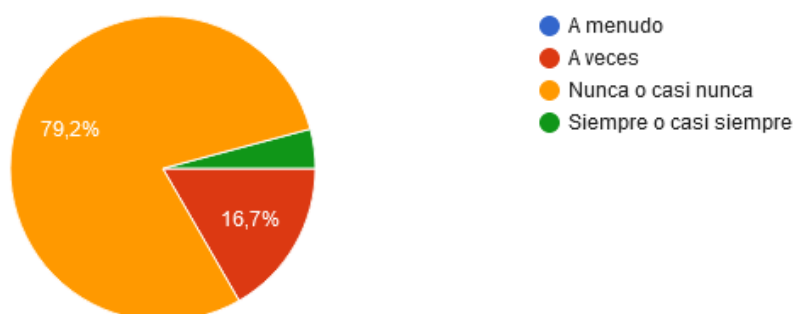


Figura 5. Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás

Fuente: Elaboración propia

Los datos del reactivo señalan que el 79.2% Nunca o casi nunca tienen dificultades para reconocer sus errores o equivocaciones. Posiblemente, reconocer los errores significa retractarse y mejorar con respecto al hecho o situación que genera tal déficit. Sin embargo, hay un 16.7% que reconocen que aún les cuesta reconocer su equivocación.

En las Cegueras del Conocimiento, el maestro Moran, efectivamente habla de una de las limitaciones que evidencia esta sociedad, como es la prepotencia en la que los docentes algunas veces caen y es negarse a reconocer un error que se ha cometido, lo que a su vez se podría asimilar como el hecho de negarse a asumir un aprendizaje. El error no es más que una oportunidad de aprendizaje.

En toda comunidad educativa y en los procesos de interacción con los respectivos pares académicos, suele emerger una habilidad especial: ver los errores del colega, del directivo, del

padre de familia y ni qué decir del estudiantado; pero de allí a ver los propios, cuesta tal como se ha expresado con un 16.7%. Es posible que algún amigo o compañero de trabajo, te señale todo aquello que haces mal, pero sin reconocer nunca que también ellos cometen errores.

La negativa de no reconocer los errores puede que se deba a que los mismos ponen en evidencia al sujeto, y no sólo ante su grupo, sino que pueden generar sentimientos sobre el hecho de que se ha decepcionado a los demás, a aquellos que dieron su confianza. De igual modo, los errores hacen creer que no se es capaz, o que no se tiene la capacidad o competencia, que no se poseen tal o cuales habilidades e incluso que no se es inteligente.

Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo/a

Estas

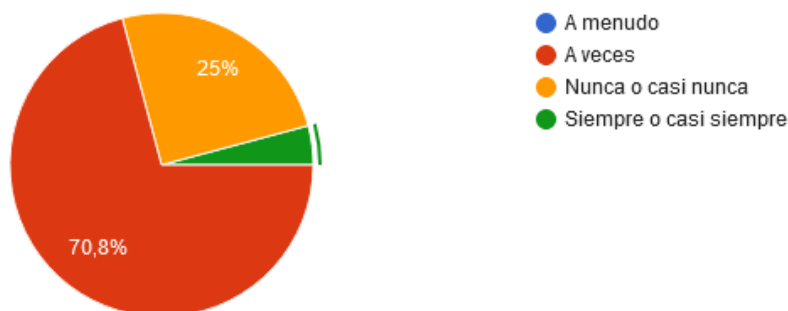


Figura 6. Si se me olvida algo, me enfado conmigo

Fuente: Elaboración propia

La memoria es un factor muy importante en cualquier sentido de la vida; si se olvida alguna cosa por más pequeña que sea, puede causar molestias a la persona afectada y las que están a su alrededor, en este reactivo los encuestados en un 70% contestaron que a veces se enfadan consigo mismo/a cuando descubren que efectivamente han olvidado algo. Bajo esa misma dimensión, solo un 25% respondió que nunca se molesta si el hecho del olvido se les

presenta; mientras que el (4.2%) respondió que la situación al momento de evidenciarse siempre les causa enfado.

Sin duda alguna el reactivo tiene un sentido complejo, es dar cuenta efectivamente de aquellas cosas que se cree no tienen importancia, pero que cuando la persona se detiene y reflexiona sobre las mismas, encuentra que efectivamente ellas están colmadas de significado, ahí está la motivación escondida en el inconsciente.

Dicho, en otros términos, estas situaciones representan actos fallidos, es decir, situaciones que emergen y el sujeto no está consciente de lo que puede estar oculto en cada una de ellas. Es normal que cuando pasan simplemente el sujeto se resigna a lo que ha ocurrido, y se reconoce el hecho como un descuido, un olvido o una equivocación; sin embargo, cuando se expresa ese estado sensible como ese 70% que señala que A veces es porque se ha reflexionado sobre los actos fallidos y se cae en cuenta de su significado inconsciente y se sorprenden ante los mismos.

Me enfado si no consigo hacer las cosas perfectamente

estas

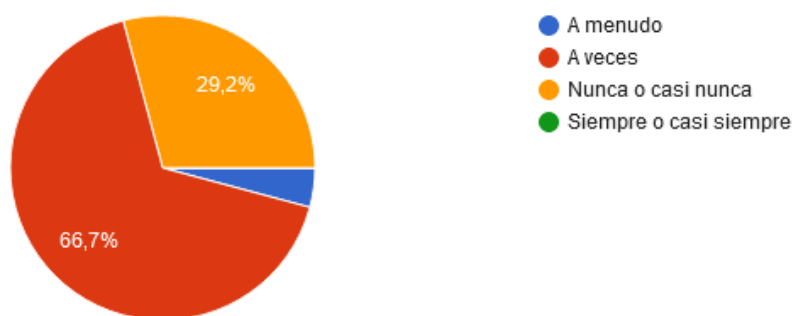


Figura 7. Me enfado si no consigo hacer las cosas perfectamente

Fuente: Elaboración propia

La evidencia respecto a la respuesta del reactivo señala que el 66.7% de los docentes consultados A veces se enfada consigo mismo sino logra hacer las cosas perfectamente. Mientras que el 29, 2% expresa que esta situación de enfadarse consigo mismo por no poder hacer las

cosas bajo el principio de la perfección, se ubica en el nivel de Nunca o casi nunca; es decir el hecho de la concreción de un asunto perfecto a este grupo no lo perturba.

Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión

istas

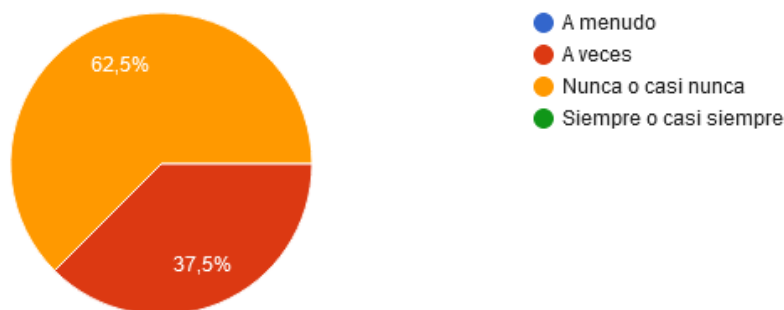


Figura 8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión

Fuente: Elaboración propia

Cambiar de opinión sobre un tema en concreto suele suceder muy habitualmente ya que, para una persona, la percepción respecto a este suele afectarse positiva o negativamente por variables externas, lo que hace de las personas seres cambiantes ante este tipo de situaciones, tal como lo muestran estas respuestas con un 62.5% respondiendo positivamente al cambio de opinión; sin embargo, un 37,5% señala que efectivamente A veces se sienten mal cuando tiene que cambiar de opinión. Obsérvese que es una muestra significativa la que siente que efectivamente se ve afectada por un cambio de decisión.

En síntesis, cambiar de opinión, en principio es saludable. Es positivo que todas las ideas estén sujetas a revisión y estar abiertos a nuevas opciones, en vez de aferrarse a paradigmas arcaicos. Lo que hay que considerar es que el hecho no ocurra de manera tan frecuente y con ello se otorgue el tiempo para madurar o si se quiere materializar los objetivos; a ello se suma la carga de estrés mental que supone el cambio de opinión diariamente.

Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien

24 respuestas

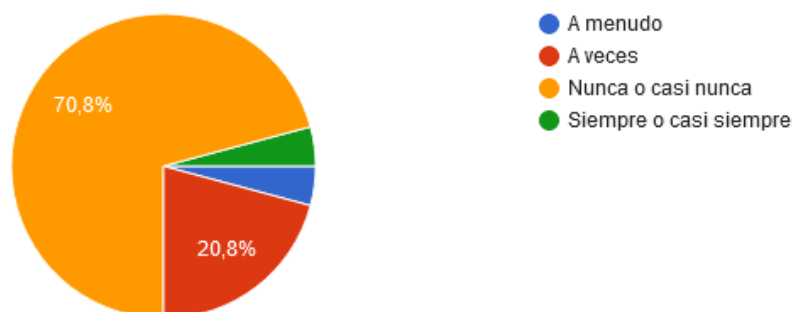


Figura 9. Me pongo nervioso/a cuando quiero elogiar a alguien

Fuente: Elaboración propia

Este reactivo trata de evidenciar las habilidades sociales que dan cuenta sobre el generar o expresar elogios a alguien, sin presentar manifestaciones de nerviosismo; al respecto, el 70% de los encuestados expresan que efectivamente Nunca o casi nunca demuestran ponerse nerviosos en esta situación. Entre tanto el 20.8% señala que A veces se ponen nerviosos ante estas situaciones en las cuales se elogia a alguien. Mientras que el resto 8.4% se distribuye entre A menudo y Siempre.

Los halagos son herramientas utilizadas tanto para la seducción como para convencer, manipular o si se quiere hacer público el alcance de logros en el ámbito público. Sin embargo, siempre se ha de ser prudente cuando halagamos y cuando nos halagan. Ahora bien, el sentirse nervioso puede estar asociado al miedo de hablar en público, a la atracción con la persona a la cual vamos a halagar pues nos mantiene en un estado de alerta constante para intentar agradar, al ser enjuiciados como persona tímida y por tanto le tienen miedo a la posibilidad de ser valorada negativamente en su halago; de igual manera puede sentirse nervios si al momento de halagar hay dificultad en quien imprime la acción de captar la atención para que se centren en lo que

está ocurriendo a su alrededor, en vez de enfocarse en sus pensamientos. Por ello, la persona sobre quien descansa el hecho de halagar se siente en desventaja con respecto a los demás, y es habitual que este tipo de situación sea notoria en el proceso del diálogo.

Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando

estas

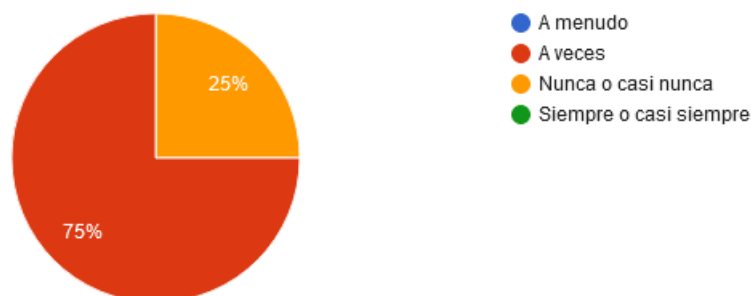


Figura 10. Me siento mal conmigo mismo/a si no entiendo algo que me están explicando

Fuente: Elaboración propia

Un dato más que interesante bajo la mirada investigativa y el manejo de la asertividad como habilidad social y con ella las emociones, señala que el 75% de los docentes consultados A veces se sienten mal consigo mismo cuando no entiende algo que se les ha explicado. Mientras que el 25% establecería que Nunca o casi nunca se sienten mal consigo mismo si no logra entender algo que se les ha explicado. Observe entonces el reconocimiento que existe sobre el fundamento cognitivo-emotivo imperante en el grupo docente.

Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas

estas

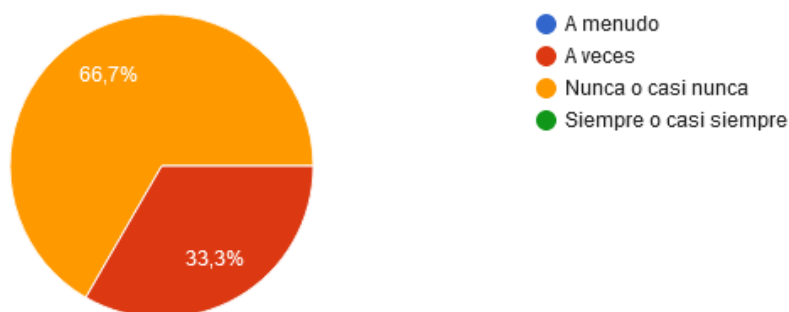


Figura 11. Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.

Fuente: Elaboración propia

Los encuestados aceptan críticas sin dificultades en un índice de 66.7%; mientras que al 33.3% le cuesta aceptar críticas, aunque sean justas, lo que hace que no todos tengan una capacidad de introspección de sus propios errores para después corregirlos.

Lo anterior se entiende bajo la siguiente perspectiva: Cuando en una institución social y para el caso, la escuela, alguien critica a un colega o a un proceso que hipotéticamente es para la comunidad educativa e incluso cuando a un docente se le señala un error, la reacción comúnmente es rechazar casi que abiertamente el comentario y tomar entonces una postura defensiva. Generalmente esto ocurre porque se está acostumbrado a realizar interpretaciones como simples señalamientos cargados de ataques directos. Antes que capitalizar el comentario para el despliegue de una acción de mejora. Se termina contraatacando o generando iras infundadas con la persona o unidad organizacional que gestó dicho comentario. Ese 33.3%, posiblemente crea que la razón por la cual se vea afectado por la crítica es la propia inseguridad. Cuantas más dudas aparecen en el imaginario del individuo, más vulnerable se vuelve a los juicios externos. Por eso, cuando aparece un reproche, este toca la parte sensible de todo el ser, en este caso docente y de inmediato, contraataca como una manera simple de defenderse. Ahora bien, una crítica bien hecha y con una clara intencionalidad puede construir mejores personas y propender en procesos de observación de cuestiones que se habrían pasado por alto.

Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que defenderme

¿estas

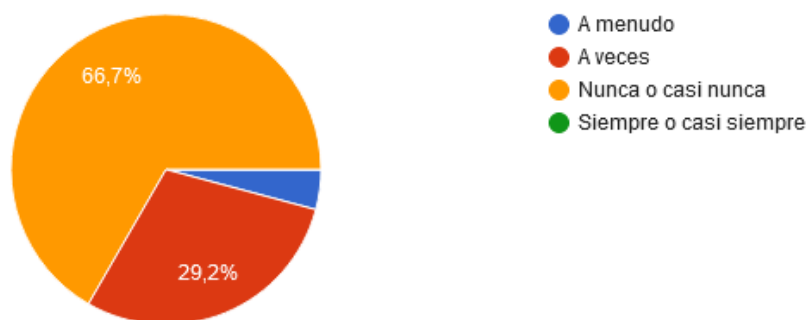


Figura 12. Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que defenderme

Fuente: Elaboración propia

Este reactivo demuestra que el 66.7% de los encuestados no sienten nervios al defenderse de críticas sin razón para cuidar su imagen personal. El otro 29.2% manifiesta ponerse nerviosa al momento de enfrentar este tipo de situaciones. Hay un 4% que expresa que a menudo se pone nerviosa/o cuando este tipo de hechos se presentan.

Este reactivo hace apología a la necesidad de gestionar las críticas de los demás; pues es bien sabido que las mismas pueden afectar a una persona por periodos extensos no solamente en el tiempo sino en su autoestima.

Este nerviosismo para la defensa ante las críticas está asociado al hecho de que algunas veces la persona no se cree lo que ella vale, ni mucho menos lo que hace. Es más, suele suceder que la persona “asuma” la crítica de los demás y creer que hay algo malo en ella, máxime si esa persona en otras ocasiones ya ha recibido algún tipo de crítica, lo que se esperaría de una persona así sería naturalmente un inmenso pavor para pronunciarse. Es claro que hay que gestionar las críticas enseñando que las mismas son inevitables, no todos los actores van a tratar al resto de la comunidad de igual forma, no todas las personas saben hacer críticas así, cada sujeto a pesar de su estado de nerviosismo podrá optar por elegir su respuesta.

Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen

istas

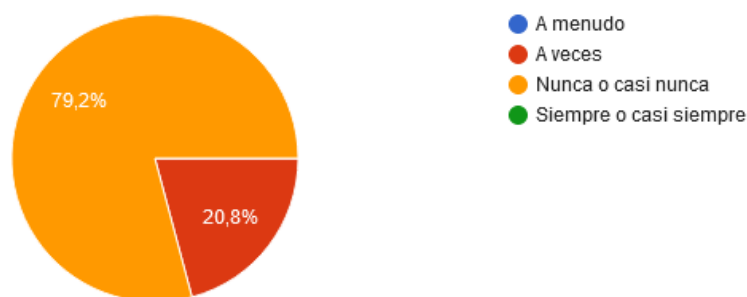


Figura 13. Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen

Fuente: Elaboración propia

El 79.2% de los encuestados no buscan excusas que justifiquen sus errores, son conscientes de que se cometen de forma consciente, el otro 20.8% si busca justificar sus errores de alguna forma.

Es humano que, pese a las mejores intenciones, propósitos y esfuerzos, en algún momento de la vida nos encontremos con una equivocación. Tal como se ha expresado anteriormente con las implicaciones de las Cegueras del Conocimiento en Moran; ahora bien, bajo una aproximación a los postulados de Travis (2016), se puede generar una mirada hermenéutica a través de la cual se ratifique el hecho de que los errores pueden ser difíciles de asimilar, y es por ello que la persona se rehúsa a admitirlos, en vez de asumirlos. Este accionar es lo que Travis denomina Disonancia Cognitiva. La misma autora reafirma en los siguientes términos: “La Disonancia Cognitiva consiste en lo que sentimos cuando el concepto que tenemos de nosotros mismos (soy inteligente, soy amable y estoy convencido de que esto es verdad) se ve confrontado por el hecho de que lo que hicimos no fue lo mejor, que lastimamos a otra persona y que esa creencia no es verdad”, Señala la misma autora que la disonancia atenta con la identidad, por ello no es gratuito que reafirme: “La disonancia resulta incómoda y eso nos motiva a

disminuirla. Es posible que A veces se represente en esta interpretación como docentes disonantes.

Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo/a

Encuestas

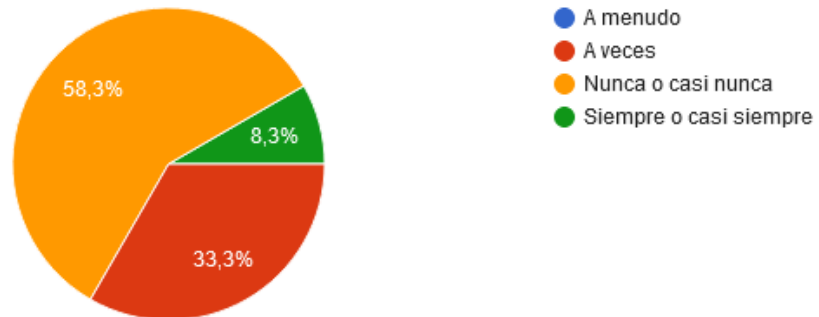


Figura 14. Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo/a

Fuente: Elaboración propia

El 58.3% de los encuestados contestaron que no se sienten mal cuando descubren que no saben algo o son ignorantes de este, en cambio el otro 33.3% si se sienten mal consigo mismo cuando descubre que no sabe algo y no lo ve como una nueva cosa que aprender si no como algo que deberían saber, pero por su propia supuesta incompetencia no lo saben. En ese orden de ideas, aparece una cifra del 8.3% que señala que Siempre o casi siempre descubren que no saben algo y se sienten mal consigo mismos.

Me cuesta hacer preguntas

uestras

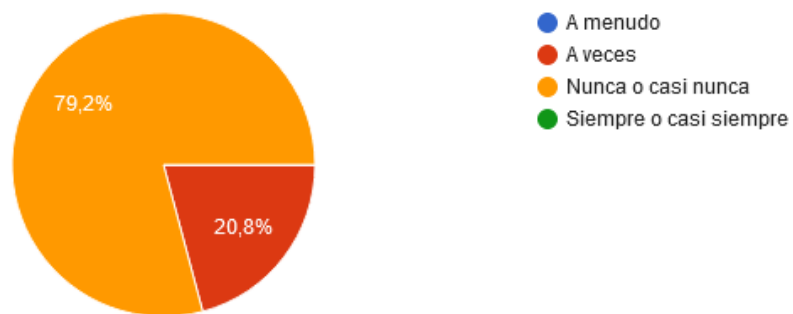


Figura 15. Me cuesta hacer Preguntas

Fuente: Elaboración propia

En torno al arte de hacer preguntas y formular preguntas, la población consultada en un 79.2% expresa que Nunca o casi nunca le cuesta hacer preguntas. Es decir, este grupo humano en un proceso de relaciones sociales se maneja con una alta habilidad y manejo emocional evidenciado en la formulación de preguntas; en cambio al otro 20.8% si le cuesta hacer preguntas a veces.

Me cuesta pedir favores

stas

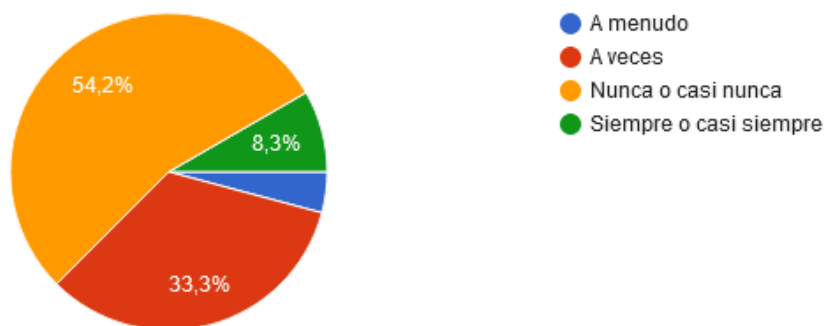


Figura 16. Me cuesta pedir favores

Fuente: Elaboración propia

En este reactivo tenemos una discrepancia ya que el 54.2% de los encuestados no les cuesta pedir favores; en contraste al 33.3%, el cual señala que A veces les cuesta pedir favores en distintos grados. Una cifra nada despreciable también señala con un 8,3% que Siempre o casi siempre le cuesta pedir favores.

Me cuesta decir que NO cuando me piden algo que yo no deseo hacer

estas

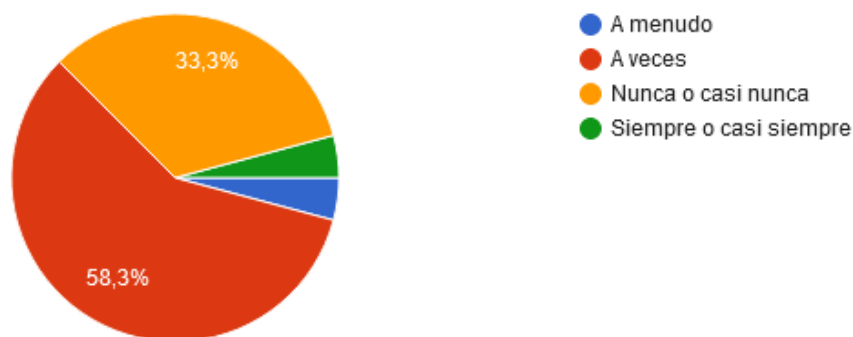


Figura 17. Me cuesta decir que no cuando me piden algo que yo no deseo hacer

Fuente: Elaboración propia

En esta pregunta el 58.3% de los encuestados señalan que A veces tienen dificultades para decir NO cuando les piden algo que no desea hacer; mientras que un 33.3% expresa que Nunca o casi nunca. Este segundo grupo afirma tener clara su convicción para expresar su negativa ante algo que no desea hacer. El porcentaje restante se concentra con un 4.2% para A menudo y 4.2% para Siempre o casi siempre.

Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir

istas

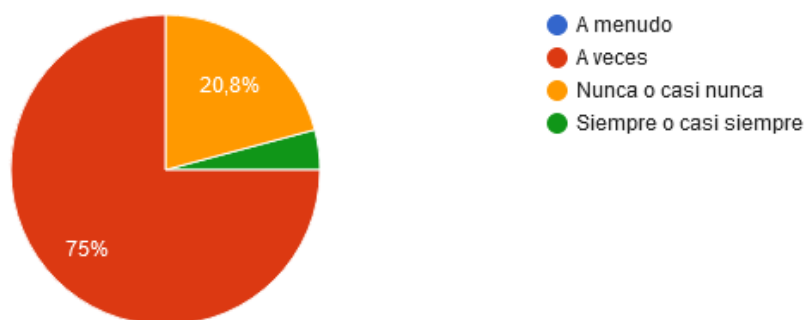


Figura 18. Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir

Fuente: Elaboración propia

Un alto porcentaje, representado en el 75% de la población encuestada señalan que A veces se ponen nervioso/a cuando lo elogian y no saben que decir. Entretanto, el 20.8% de la población encuestada responde que no se sienten nerviosos ante este tipo de situaciones.

Me molesta que no me entiendan cuando explico algo

istas

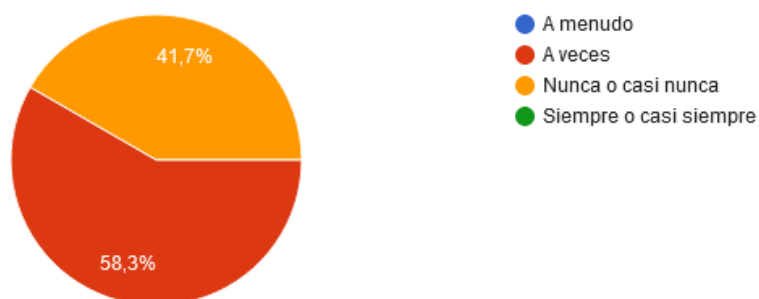


Figura 19. Me molesta que no me entiendan cuando explico algo

Fuente: Elaboración propia

Puede evidenciarse que el 58.3% de los encuestados han señalado que A veces se molestan cuando explican algo y el resto no los entiende. Mientras que el 41.7% expresa que

Nunca o casi nunca logran molestarse por una situación de esa índole. Este reactivo está básicamente fracturado, lo que evidencia divergencia asertiva.

Me irrita mucho que me lleven la contraria

istas

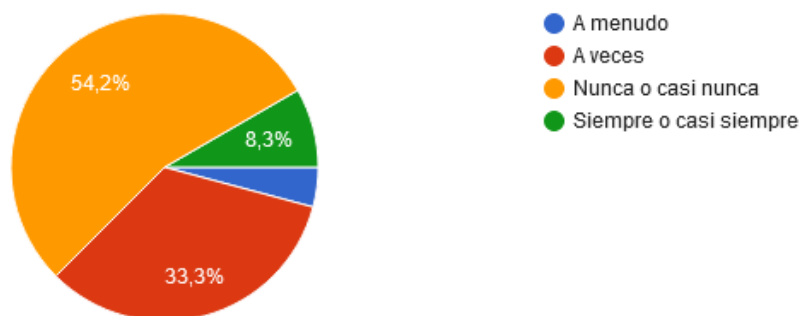


Figura 20. Me irrita mucho que me lleve la contraria

Fuente: Elaboración propia

En un proceso de relaciones interpersonales es posible que emerjan dificultades lo cual se evidencia en este reactivo, cuando el 54.2% de la muestra, señala Nunca o casi nunca se irrita cuando se les llevan la contraria; sin embargo, el 33.3% de los docentes, no piensa lo mismo y expresa que A veces se irritan mucho cuando se les lleva la contraria. En esa misma idea, también transita un 8,3% que dice que efectivamente Siempre o casi siempre se irritan cuando se les lleva la contraria.

Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos

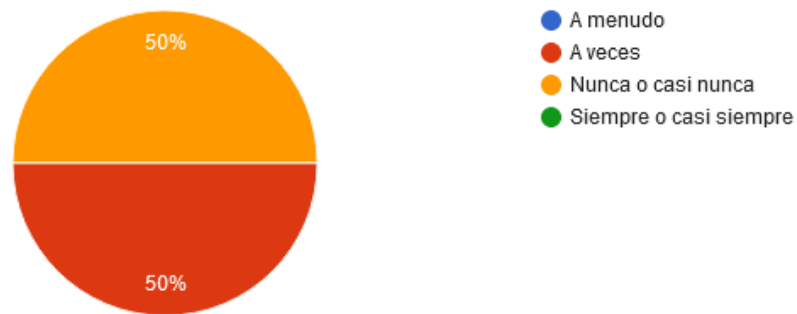


Figura 21. Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos

Fuente: Elaboración propia

En este reactivo se indaga bajo el supuesto de una buena relación interpersonal e intrapersonal; en el estado emocional de la persona y a su vez la comprensión de sus nociones racionales en la ejecución de una situación o bien la situación emocional que subyace en su comportamiento y en el que un sujeto externo establece el juicio para los mismos. Se observa entonces que un 50% de la consultada señala que Nunca o casi nunca se molesta si los demás no comprenden ni sus razones ni sus sentimientos. El otro 50% reconoce que A veces evidencia molestias cuando el otro no comprende sus razones ni sus sentimientos.

Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo

estas

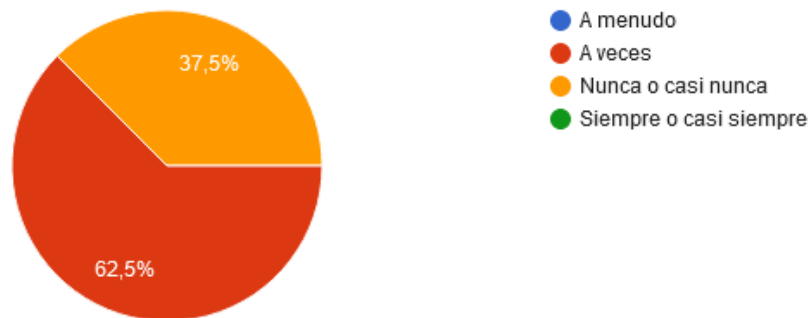


Figura 22. Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.

Fuente: Elaboración propia

El 62.5% de los encuestados muestra que A veces su reacción es de enfado cuando ve que las personas cambian de opinión con el paso del tiempo. Entre tanto, el 37.5% dice que Nunca o casi nunca se enfada cuando ve que la gente cambia de opinión con el paso de los tiempos.

Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación

estas

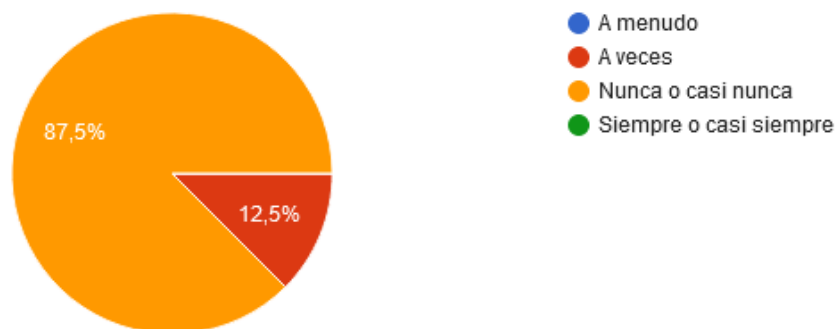


Figura 23. Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.

Fuente: Elaboración propia

El 87.5% de los encuestados muestra una actitud dispuesta y amable cuando se le requiere ciertas cosas, en contraste con un 12.5% afirma que A veces si se molesta cuando le piden cosas, aunque sea con educación.

Me molesta que me hagan preguntas

uestas

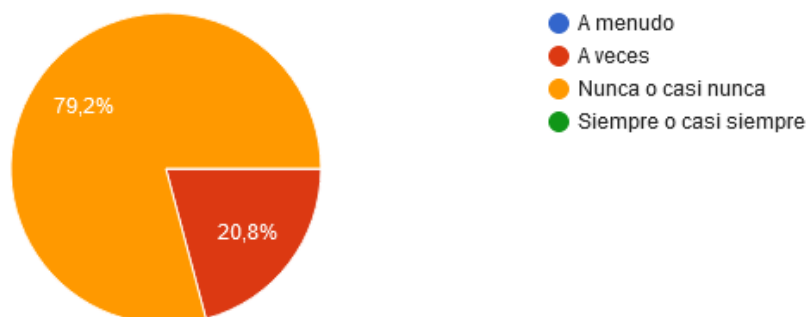


Figura 24. Me molesta que me hagan preguntas.

Fuente: Elaboración propia

El 79.2% de los encuestados respondieron que tienen una actitud dispuesta a las preguntas, no se molestan si se las realizan; en comparación al 20.8% que si se molesta cuando se las hacen.

Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible

uestas

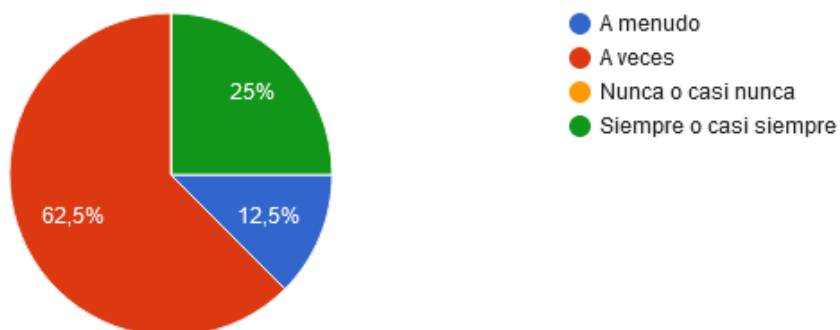


Figura 25. Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.

Fuente: Elaboración propia

El 62.5% de los encuestados expresan que A veces les desagrada que la gente no se esfuere demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible. De igual manera y de forma contundente un 25% señala que Siempre o casi siempre ésta es una situación desagradable. Bajo la misma directriz, el 12.5% también ha de expresarse que efectivamente les desagrada comprobar que la gente no se esfuere demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.

Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas

¿estas

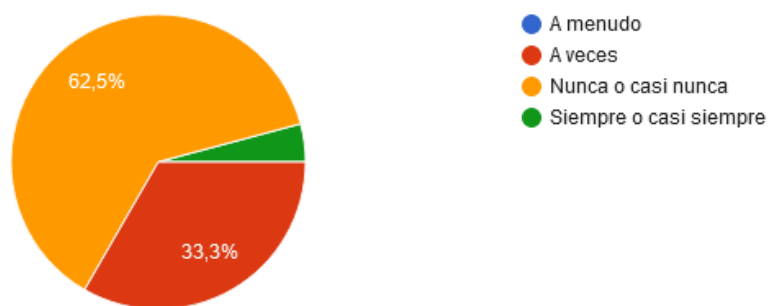


Figura 26. Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.

Fuente: Elaboración propia

Los consultados han expresado que Nunca o casi nunca con un 62.5% se alteran al momento de comprobar la ignorancia de otra persona. Sin embargo, en el nivel de A veces hay un 33.3 que efectivamente al comprobar el hecho genera un nivel de alteración por parte del sujeto que indaga. De igual manera un 4.2% manifiesta que esa situación Siempre o casi siempre lo altera.

Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada

estas

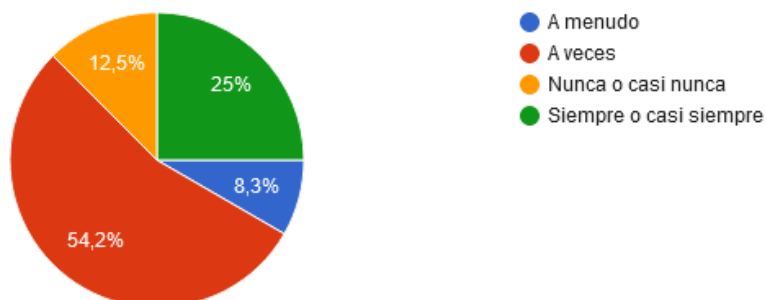


Figura 27. Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada.

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los encuestados responden que se siente mal cuando comprueban que una persona de su aprecio toma una mala decisión, lo cual hace que él se afecte también. Es así como un 54.2% señala que A veces puede verse afectado por esa situación. Otro 25% considera que Siempre o casi siempre; contrasta la afirmación de A veces con un 12,5% y cierra esta consideración el nivel A menudo con un 8,3%.

Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida

estas

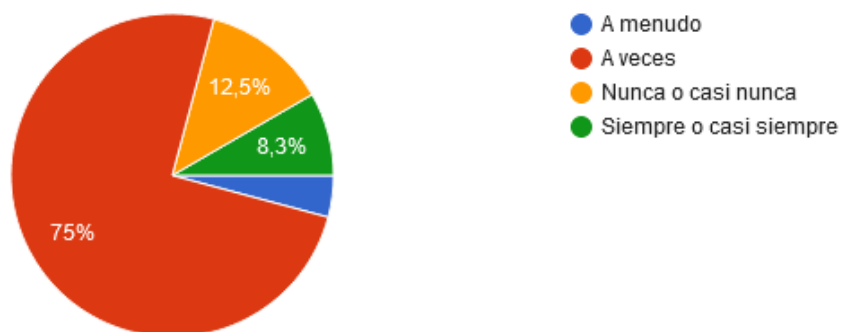


Figura 28. Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida

Fuente: Elaboración propia

Una cifra bastante elevada se refleja con el 75% de los encuestados quienes señalan que A veces se altera cuando alguien se comporta de manera indebida. Sin embargo, hay un 12.5%, que literalmente el hecho Nunca o casi nunca los altera. Otra mirada la expresa el grupo de docentes que con un 8.3% señala que Siempre o casi siempre se altera cuando ven a alguien comportándose de manera indebida. Y una franja muy débil considera que ese tipo de hechos A menudo lo altera.

Me disgusta que me critiquen

estas

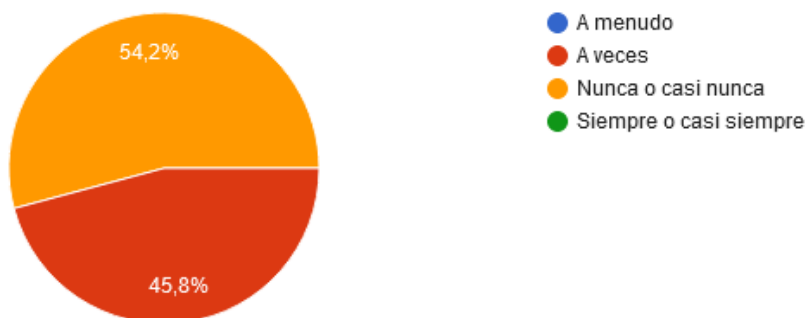


Figura 29. Me disgusta que me critiquen.

Fuente: Elaboración propia

Las críticas son tomadas de dos (2) maneras: positiva y negativa, también depende del tipo de persona a la que se hace. En este reactivo el 54,2% de los encuestados nunca o casi nunca se disgusta al momento en que se le critique; sin embargo, 45.8% afirma que A veces se disgusta cuando se le realizan críticas.

Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas maneras

estas

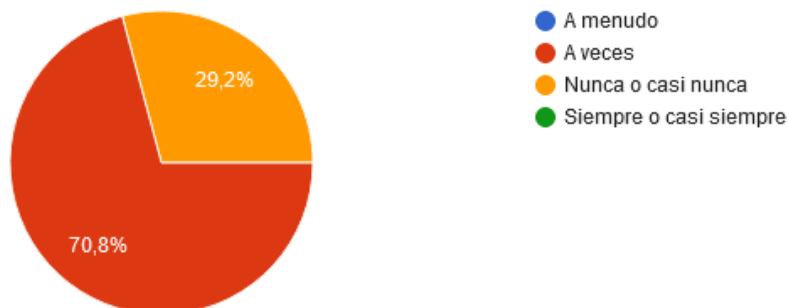


Figura 30. Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas.

Fuente: Elaboración propia.

El 70.8% de la muestra A veces siente malestar cuando una persona le niega algo razonable que se le pide de buena manera, en comparación al 29.2% que expresa que Nunca o casi nunca siente malestar hacia aquella persona que negó algo razonable al momento de que se le solicitara, entiende que la otra persona no está obligada siempre a aceptar.

Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas...

-- estas

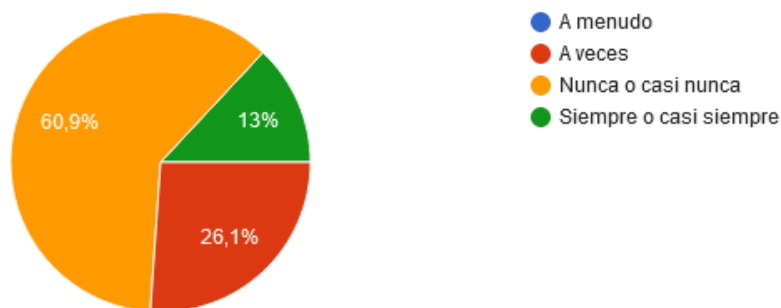


Figura 31. Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas.

Fuente: Elaboración propia

Bajo el concepto de las emociones como fuerzas de la misma naturaleza, aparece el pronunciamiento de los docentes quienes en un 60,9% señalan que Nunca o casi nunca se alterarían al ver a una persona que no controla sus sentimientos. Seguidamente un 26.1% considera que A veces se altera al ver efectivamente que una persona no puede controlar sus sentimientos. A renglón seguido el 13% expresa que Siempre o casi siempre se altera al ver a una persona que no controla sus sentimientos.

Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen

uestas

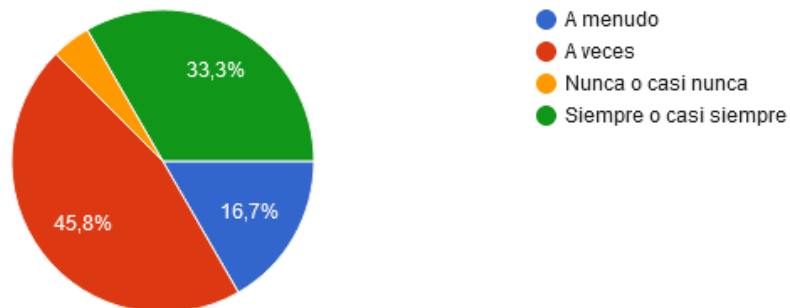


Figura 32. Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen.

Fuente: Elaboración propia

Obsérvese con este reactivo que las opiniones son divergentes. Mientras que un 45.8% señala que solamente A veces le desagrada que a las cosas no se les de la importancia que tienen, el 33.3% es enfático al señalar que Siempre o casi siempre le desagrada que no se les dé a las cosas la importancia que las mismas demandan. En igual sentido, un 16.7% expresa que A menudo le desagrada la situación.

Me molesta que alguien no acepte una crítica justa

estas

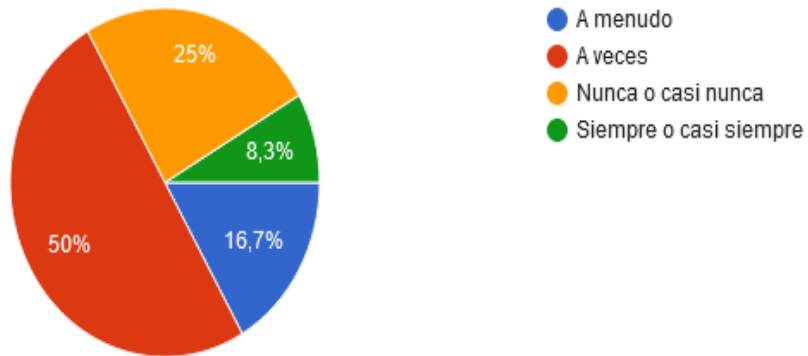


Figura 33.Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.

Fuente: Elaboración propia

La población encuestada para este reactivo expresa con un 50% que A veces se molesta cuando alguien no acepta una crítica justa. Seguidamente un 25% señala que Nunca o casi nunca se molesta que alguien no acepte una crítica justa. Sin embargo, se enfatiza el hecho de molestia en el nivel de A menudo cuando 16,7% expresa su respectiva molestia. y finalmente, siguiendo esa línea 8.3% expresa que Siempre o casi siempre se molesta que alguien no acepte una crítica justa.

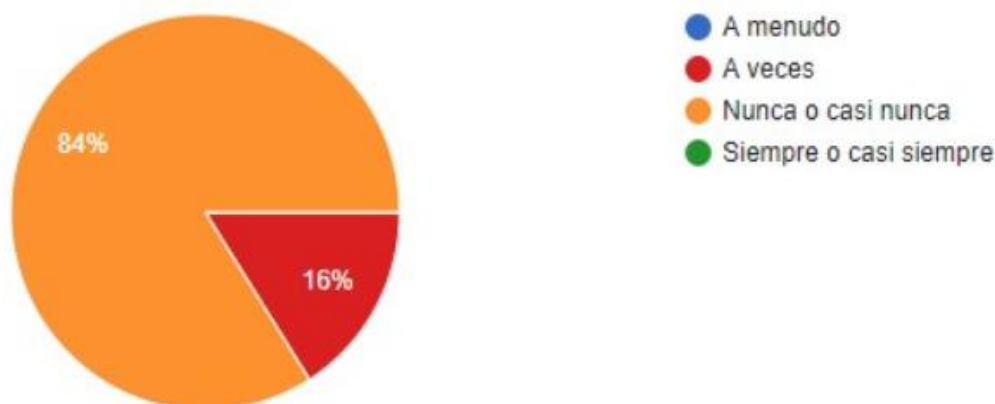


Figura 34. Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.

Fuente: Elaboración propia

La figura referenciada indica que efectivamente entre el gremio de docentes hay cosas que ellos saben y otras que naturalmente no. Para el caso en particular obsérvese que el 84% señala que no justifica una respuesta o situación cuando desconoce algo que se le pregunta, es decir, admite teóricamente hablando su desconocimiento. Sin embargo, hay un 16% que señala que en ocasiones justifica el hecho del desconocimiento de una situación o pregunta. Es una cifra significativa al interior de la comunidad. Ello establece que hay dificultades para reconocer aquello que se desconoce. Posiblemente subyace en estos 16% algunas de las nociones señaladas en las Cegueras del Conocimiento.

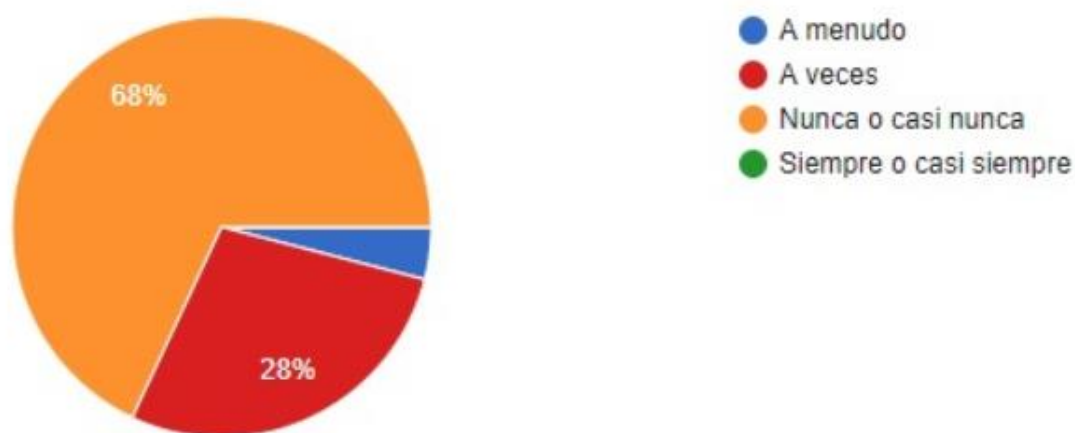


Figura 35. Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta

Fuente: Elaboración propia

Podría parecer un reactivo muy elemental, pero encierra varias manifestaciones relacionadas con las emociones, si bien un 68% dice que no le disgusta que los otros se den cuenta de su tristeza, existe un alto porcentaje que se ubica en la nominación de A veces y es efectivamente ese grupo el que amerita un proceso de intervención, pues hipotéticamente son síntomas relacionados con manifestaciones depresivas, que si bien a diario emergen, la lógica está en el reconocimiento e intervención de las mismas. Máxime en un contexto educativo donde la carga emocional es compleja.

Extrapolando los datos y siguiendo las nociones del instrumento, se extrae el rango de clasificación de las variables con los siguientes valores:

Tabla 4

Rango de clasificación de las variables.

Número de consultados	Escala de Auto-Asertividad. 0 a 100	Escala de Hetero-Asertividad 0 a 100.
1	62	39
2	66	45
3	74	48
4	63	48
5	75	56
6	73	54
7	62	45
8	68	34
9	71	53
10	71	54
11	72	49
12	72	49
13	74	54
14	78	51
15	62	40
16	75	54
17	67	48
18	71	44
19	71	54
20	68	44
21	62	46
22	74	43
23	72	49
24	72	48
25	60	45
26	50	50

Nota: *Fuente:* Elaboración propia

Gráficamente la relación se expresa de la siguiente manera:

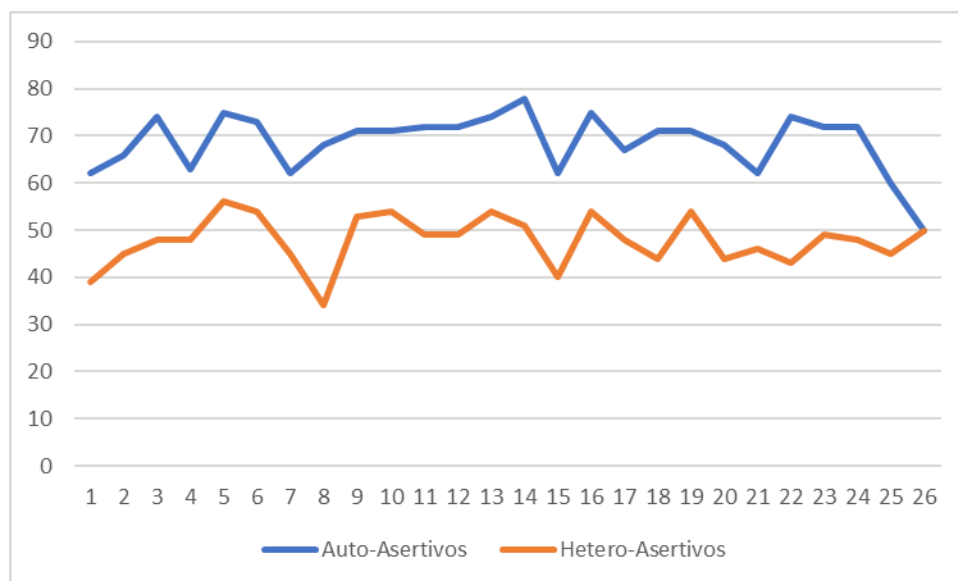


Figura 36. Rango de clasificación de las variables.

Fuente: Elaboración propia

Se desprenden de la figura dos grandes tensiones representadas en las manifestaciones de AA y HA, si bien la tendencia apunta a dar cuenta de comportamientos articulados a la variable de Auto asertividad, no menos cierto es la irregularidad de la misma y su posterior contraste en la interpretación de datos; para ello articularemos el esquema de los cuatro estilos de comportamiento social de acuerdo con los niveles de Auto y Hetero-Asertividad del sujeto expuesto por García Pérez, E.M. y Magaz Lago, A., (2000):

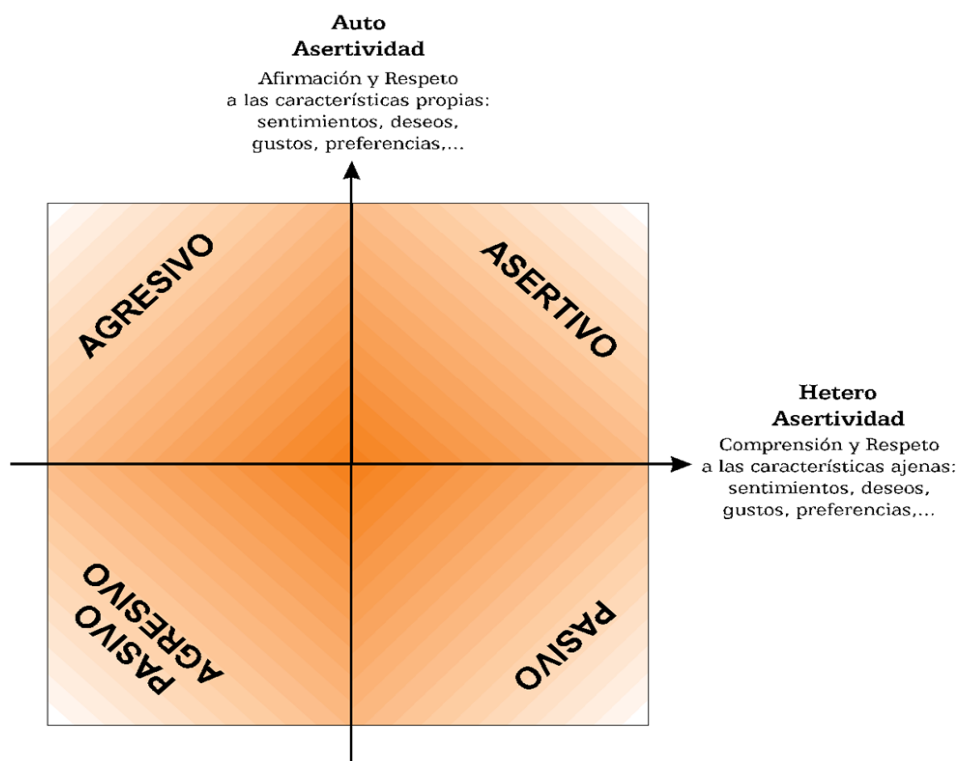


Figura 37. Esquema de los cuatro estilos de comportamiento social de acuerdo con los niveles.

Fuente: De Auto y Hetero-Asertividad del sujeto. (García Pérez, E.M. y Magaz Lago, A., 2000).

En ese mismo orden de ideas, se acudirá a la representación de niveles de Auto y Hetero Asertividad propios de la muestra interpelada.

Tabla 5

Representación de niveles de Auto y Hetero Asertividad propios de la muestra interpelada.

Muestra	Escala	Escala	Nivel
	de Auto-Asertividad.	de Hetero-Asertividad	
1	62	39	Agresivo

2	66	45	Agresivo
3	74	48	Agresivo
4	63	48	Agresivo
5	75	56	Asertivo
6	73	54	Asertivo
7	62	45	Agresivo
8	68	34	Agresivo
9	71	53	Asertivo
10	71	54	Asertivo
11	72	49	Agresivo
12	72	49	Agresivo
13	74	54	Asertivo
14	78	51	Asertivo
15	62	40	Agresivo
16	75	54	Asertivo
17	67	48	Agresivo
18	71	44	Agresivo
19	71	54	Asertivo
20	68	44	Agresivo
21	62	46	Agresivo
22	74	43	Agresivo
23	72	49	Agresivo

24	72	48	Agresivo
25	60	45	Agresivo
26	50	50	Asertivo

Nota: Elaboración propia

De los anteriores esquemas se obtiene lo siguiente:

El instrumento señala conceptualmente lo que se ha de entender por Auto y Hetero asertividad. Siendo así que la primera es definida como: la “clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de respeto a los propios valores, gustos, deseos o preferencias”; en tanto que el segundo, es la “clase de comportamiento que constituye un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás”.

Lo anterior implica que un comportamiento asertivo ha de ser aquel que comparte ambas cualidades; bajo esta percepción se clasifican los estilos habituales de interacción de las personas en las cuatro categorías siguientes:

Pasivo

“Estilo de interacción social caracterizado por una elevada hetero-asertividad y una escasa Auto asertividad. Propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras de respeto y consideración, pero que sí respetan a los demás”.

Agresivo

“Estilo de interacción social caracterizado por una elevada Auto asertividad y una escasa hetero-asertividad. Propio de las personas que se consideran superiores o mejores que los demás, a quienes suelen menospreciar”

Asertivo

“Estilo de interacción social caracterizado por un equilibrio de niveles medio o alto entre su auto y hetero-asertividad. Propio de las personas seguras de sí mismas, con buena autoestima, que se consideran a sí mismas, y a las demás, merecedoras de respeto y consideración”

Pasivo-Agresivo

“Estilo de interacción social caracterizado por una escasa auto y hetero-asertividad. Propio de las personas inseguras, con baja autoestima, que no se consideran merecedoras de respeto y consideración y que tampoco respetan a los demás, acumulando ira por las frecuentes experiencias de frustración personal y de agresión por parte de los demás”.

A este ámbito conceptual, se suma una escala valorativa numérica, en donde Nunca, equivale a 1, A veces se refleja con la escala de 2. A menudo, equivale a 3 y Siempre a 4. De igual manera se considera lo que se ha señalado en la operacionalización de las variables y ello es el análisis de cada variable, así a AA le compete la compilación de datos del 1 al 20; mientras que para la variable HA, le corresponde intencionalmente las nominaciones del 21 al 35. A partir de dicha delimitación se obtienen los siguientes datos:

El 74.9% de docentes consultados han manifestado con sus respuestas estar dentro de esta estructura comportamental AA; mientras que el 49% se ubica en la dimensión de relaciones y comportamientos sociales HA. Las implicaciones de los datos, siguiendo el plano cartesiano expresado (arriba) señala que ese 74,9 %, corrobora que el grupo se mueve en un “Estilo de

interacción social caracterizado por una elevada Auto asertividad y una escasa hetero-asertividad; propia de las personas que se consideran superiores o mejores que los demás, a quienes suelen menospreciar”; es decir se evidencian comportamientos Agresivos.

Si bien en la variable de HA se evidencian datos significativos, los mismos no alcanzan el 50% para considerar siquiera un equilibrio interno, la situación contrasta, pues el instrumento es inflexible al señalar el cruce de información, dejando estadísticamente distante la evidencia empírica de docentes asertivos, pues el dato solo llega a un 49%. Sin embargo, para el análisis tributa este tipo de informe para miradas prospectivas de intervención.

Para el contexto de la ciudad de Barranquilla, son pocas las producciones investigativas respecto a la comunicación asertiva entre pares docentes, si bien existen excelentes estudios respecto a la gestión institucional y a la comunicación asertiva, no menos cierto es la posibilidad que de este constructo broten obras de mayor sentido e incluso se establezcan procesos comparativos para dar cuenta de cómo se encuentra este gremio de formadores, cuando hace gala de sus competencias emocionales en la institución de educación.

5. Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en la investigación permitieron comprobar el déficit existente en materia de comunicación asertiva y su incidencia para la configuración de una sana convivencia. Los resultados coadyuvaron a certificar la presencia de los indicadores que se desprenden de la variable explorada Auto asertividad: Inseguridad, control de impulsos y tolerancia a la frustración; mientras que en Hetero-asertividad: Inhibir, responsabilidad y solidaridad. Se hace necesario entrelazar vínculos afectivos que motiven la configuración armónica para una sana convivencia como practica cultural cotidiana, donde las emociones juegan un papel esencial.

Los datos del instrumento evidencian la aparición de conductas no asertivas como son las agresivas. Se exponen consideraciones que han podido incidir en los resultados con la idea de pensar a mediano plazo en la inminente necesidad de una intervención en razón a las consecuencias negativas y a los conflictos de personalidad que emergen de este tipo de conductas.

La conducta Agresiva

Como hallazgos del proceso de indagación y aplicación de instrumento, se pudo evidenciar lo que en el planteamiento del problema se expresó. Ahora ha dejado de ser una percepción de corte eminentemente subjetiva. Ya bajo un proceso de cientificidad se comprueba la existencia de conductas agresivas entre los docentes de la institución focalizada; este tipo de comportamiento se caracteriza por la expresión brusca de opiniones llegando incluso a irrespetar no solo las opiniones del otro, sino a la misma persona, con un propósito que subyace en este tipo de conducta: dominar al otro, y someterlo a los intereses propios.

La complejidad del hecho radica en que casi un 75% de los docentes consultados podrán seguir intentando conseguir sus propias metas, bajo una concepción egoísta e incluso utilitarista;

por ello no ha de importarles pagar el precio que fuese necesario. En las “interacciones con sus pares”, han de primar las ofensas verbales, las amenazas tanto implícitas como explícitas, insultos, los apodos, las humillaciones, las murmuraciones, en fin, gestos que identifica conductas agresivas; no obstante, en ocasiones en este individuo (75%) emergen sentimientos de culpa y tensiones en las relaciones interpersonales. Es momento de una intervención profunda apoyada en el Departamento de Psico orientación Institucional y entes externos en procura de mitigar conflictos de mayor complejidad entre los pares académicos y hacia la búsqueda de la aprehensión de Habilidades Sociales que propendan en la derivación de ambientes escolares con altos niveles de Inteligencia Emocional.

La Conducta Pasiva

Son múltiples los autores que analizan estas situaciones comportamentales; así Güell y Muñoz (2000) señalan que este tipo de conducta se encuentra relacionada con sentimientos tanto de culpabilidad, ansiedad y, baja autoestima. Por ello no es gratuito que las personas que se encuentran bajo esta conducta siempre tengan temor cuando creen que molestan a las demás; a más de lo señalado, este tipo de personas están acompañadas de dificultades para afrontar una situación negativa o antes por el contrario un rechazo. Este grupo humano evidencia un fuerte sentimiento de inferioridad.

Es de anotar con los resultados obtenidos, que las personas que presentan una conducta agresiva pueden sentir que las consecuencias obtenidas le son favorables a corto plazo ya que bajo esa conducta consiguen sus objetivos y expresan tanto sus sentimientos como sus pensamientos; sin embargo, este tipo de accionar conductual anula, invisibiliza, desconoce, excluye el derecho del otro y cultiva en la comunidad o institución social el odio y el resentimiento. Lo anterior implica que a mediano y largo plazo este tipo de comportamiento

provoca que el resto de los actores eviten la relación interpersonal con el agresor o la agresora. Muy posiblemente la agresividad o intimidación, puede parecer una de las formas más comunes de falsa asertividad. Por tanto, la agresividad, es tan solo una fachada con la cual se oculta una debilidad interior antes que una fortaleza.

En síntesis, las conductas agresiva y pasiva indican que la primera implica la defensa de los derechos personales y la expresión de pensamientos, sentimientos y opiniones de manera inapropiada y violando los derechos de las demás personas. Entre tanto, la segunda se refiere a aquella que va en contra de los propios derechos porque la persona no es capaz de manifestar sus sentimientos y opiniones y permite a la vez, que las demás la pisoteen. Güell y Muñoz (2000)

Estadísticamente, las puntuaciones fueron fuertes en la aplicación del cuestionario tal como se aprecia en el contenido de cada reactivo por parte de los docentes consultados de la Institución Educativa Castillo de la Alboraya de la Ciudad de Barranquilla.

Por ello no es gratuito que Mockus (2002), haya expresado en su clásico documento Convivencia como Armonización de Ley, Moral y Cultura que:” *Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia.*” Este principio aún es un pendiente para el cuerpo docente consultado, pues los hallazgos de la institución en referencia, señalan manifestaciones de intolerancia a partir de la negación del otro, de su exclusión, de la reproducción de los mecanismos citados en otros actores; de igual manera, es marginal la aceptación de la posibilidad y utilidad de que la diferencia de sujetos, en este caso docentes y sus nociones, coexistan en una misma institución como proyecto no solo

organizacional, sino como escenario para la realización de sus proyectos de vida, bajo la mirada del respeto y la aceptación como habilidad social. Señala el autor en referencia, la necesidad de la celebración de acuerdo morales-personales, de interiorizar y luego poner en escena competencias para resolver pacíficamente los conflictos.

Este concepto adquiere una relevancia en el sentido en que las escuelas son escenarios para evidenciar a más de las buenas relaciones, un principio universal, como es el Derecho a la Vida y con el mismo, verse reflejado en el otro; para ello se ha de considerar la superación de las necesidades vitales, aprender a comunicarse con la diferencia, aceptar la diversidad, identificar las emociones, pronunciarse ante situaciones que desagradan, en fin, articular dicho constructo a las Habilidades Sociales y en particular a la Comunicación Asertiva entre pares docentes.

En ese orden de ideas, Ian Gough (2007), complementa el espectro de los hallazgos a partir de los pronunciamientos de Nussbaum y específicamente la capacidad alusiva a las Emociones. *Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman y nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia; en general, amar, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades abrumadores, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias. (Defender esto supone promover formas de asociación humana que pueden ser demostrablemente esenciales para su desarrollo).* Los datos tanto de los aspectos relacionados con la Auto asertividad como Hetero-asertividad, están determinando que efectivamente hay dificultades en el manejo de las habilidades sociales y en especial toda la trama alusiva al manejo de las emociones.

Este hecho también lo ratifica la obra de Goleman al señalar que la Inteligencia Emocional: “es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y los de los demás,

motivarnos a nosotros mismos, para manejar acertadamente las emociones, tanto en nosotros mismos como en nuestras relaciones humanas”; sin embargo es de lo que se carece en la institución y por tanto es una oportunidad para que estos actores docentes bajo el principio de corresponsabilidad puedan entrenarse en habilidades sociales y convertirse en verdaderos puentes para establecer relaciones humanas satisfactorias y por ende mejorar los ambientes convivenciales.

Para tal propósito es pertinente la teoría de Bisquerra en torno a las Competencias Emocionales dado que las mismas cobijan conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para la toma de conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. En síntesis, Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorece una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

5.1. Conclusiones.

La presente investigación ha permitido describir las conductas Auto asertivas y Hetero-asertivas en la interacción de docentes y su relación con el fortalecimiento de la convivencia en la Institución educativa Castillo de la Alboraya. En general, se identificó una alta frecuencia de comunicaciones no asertivas por parte de los docentes, en comparación con las Hetero-asertivas.

En cuanto a las conductas no asertivas, se encontró que la conducta agresiva es recurrente por parte de los docentes, seguida de una serie de nociones orientadas a manifestaciones de asertividad. Por otro lado, se pudo evidenciar que no existe una relación positiva entre las

conductas asertivas y el fortalecimiento de la convivencia escolar en razón al manejo de las habilidades sociales y con esta la comunicación asertiva.

Los estilos de comunicación que imperan en las relaciones entre los docentes se caracterizan por las conductas Agresivas y algunas nociones de asertivas.

El enfoque organizacional institucional margina de su quehacer la dimensión humana como soporte para trascender las relaciones personales desde los roles y funciones hacia la potencialización de un Desarrollo Humano armónico no solo bajo la óptica de crecimiento de indicadores y responsabilidad.

Se evidencia un deficiente acompañamiento en el manejo de las emociones del grupo de docentes.

5.2. Recomendaciones.

Adelantar otro tipo de investigación que dé cuenta de la intervención procesual en la implementación de estrategias para la mejora convivencial a través de Habilidades Sociales y Comunicación Asertiva. Con los siguientes actores: Estudiantes, Padres de familia, Directivos y Docentes.

Generar un programa interno de entrenamiento en Habilidades Sociales. Se sugiere articular las nociones de capacidades de Marta Nussbaum (Teoría de la Emociones), Daniel Goleman (Inteligencia Emocional), Rafael Bisquerra (Teoría de las Competencias Emocionales), Antanas Mockus (Convivencia como Armonización de Ley, Moral y Cultura).

Referencias

- Abarca, M., marzo, L., y Sala, L. Cols 2002. La educación emocional en la práctica educativa de primaria. Bordin, 54, 505-518. (citado por Vásquez de la Hoz)
- Abarca, Mireia. Marzo, Lourdes. Sala, Josefina. 2002. La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/. www.google.com.
- Alejandro Formanchuk, "Los problemas de la comunicación en las empresas" disponible en la web <http://formanchuk.com.ar/todosignifica/>. Fecha de consulta. Ana Asuero, 2013. "Los Principales Problemas derivados de Una Comunicación Interna" disponible en la Web <http://blog.zyncro.com/2013/03/28/los-principales-problemas-derivados-de-una-mala-comunicacion-interna-en-las-empresas>.
- Aparicio, M. (2013) La asertividad y la Mediación para Resolver Conflictos en las Aulas de ESO (tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja. Barcelona, España. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1948>
- Barca Lozano, a. & González Cavanagh, r. 1991. Dificultades en el Aprendizaje Escolar. Universidad de La Coruña. La Coruña.
- Barnett W. (2010). Comunicación Interpersonal: La Construcción de Mundos Sociales. Bogotá: Universidad Central.
- Bisquerra, R. (Coord.). 1996. Órdenes y Desarrollo de la Orientación Psicopedagógica. Barcelona: Praxis. (citado por Vásquez de la Hoz)
- Bisquerra, R. 2001. Educación Emocional y Bienestar. Barcelona: Praxis. Madrid:
- Bowlby, J. 1988. Una base Segura. Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego, Buenos Aires, Paidós.

Bueno, M. Durán, M. & Garrido, M. (2013). Entrenamiento en Habilidades Sociales en

Caballo, V. (1983). Asertividad: Definiciones Y Dimensiones. Estudios de Psicología. (13), 52-62. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65876>

Caballo, V. (2002). Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales. Madrid, España: Siglo XXI editores.

Caballo, VE. Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales. 7ª Edición Madrid (ES): Siglo XXI España Editores; 2007.

Cabrera S, Guil R, Lax P. Asertividad en Enfermería: ¿Una Característica de la Profesión? Enfermería Clínica. 1998;8(3):98-103.

Castanier, Olga. 1996. Asertividad: expresión de una sana autoestima. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, octava edición, pág. 25

Castanier O. (1997). La asertividad: Expresión de una Sana Autoestima. España: Desclée De Brouwer.

Castanier, O. (2011). La asertividad: Expresión de una Sana Autoestima. Desclée de Brouwer.

CASTENYER, Olga: (1996) “La Asertividad. Expresión de una Sana Autoestima”.

Cervera, M. & Toro, J. 1980. TALE. Madrid. Pablo del Rio.

Comunicación y Conducta Asertivas. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas”

Daza, B., & Vega, L. (2004). Aulas en Paz. En E. Chaux, J. Lleras, & A. M. Velásquez, Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. (pág. 28). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Decreto 1965. Diario Oficial de la República de Colombia No 48910. Bogotá, Colombia, 11 de septiembre de 2013.

Domínguez, J. López, A. y Álvarez, E. (2015). Implicación de Variables Sociales y Educativas en la Conducta Asertiva Adolescente. *Aula Abierta*, 43(1), 26-31. Recuperado de

Duarte J., (2005). Comunicación y Convivencia Escolar en la ciudad de Medellín, Colombia.

Revista Iberoamericana de Educación, Número 037.

El Estilo de Comunicación como Dimensión de la Competencia Comunicativa Profesional

Pedagógica. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos13/comco/comco.shtml>.

Elizondo, M. (2000). Asertividad y Escucha Activa en el Ámbito Académico. México: Trillas.

en Educación” [en línea] 2008, (enero-abril): Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780111>> ISSN

Escuela España (citado por Vásquez de la Hoz)

España, pp. 135-154. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80003709.pdf>.

estudiantes universitarios de Magisterio de la Especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, (31), 85-91. Recuperado de

<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/301>

Flores, M. & Díaz-Living, R. (2004). Escala Multidimensional de Asertividad. México: Manual Moderno.

Flores, M. (2002). Asertividad: una Habilidad Social Necesaria en el Mundo de Hoy. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, (221), 34-47. Recuperado de:

Forés, A. y Grané, J. (2007). La Resiliencia. Crecer desde la Adversidad. Barcelona: Ed.

Plataforma Editorial. Selva, Ch. (1988).

Gaeta González, Laura; Galvanovskis Kasparane, Agris Asertividad: Un Análisis Teórico-

Empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre,

2009, pp. 403-425 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología

A.C. Xalapa, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211992013>.

Hernández AM, Mirabent J, Sariol T, Boix E. Asertividad de los Profesionales de Enfermería Frente a Situaciones Conflictivas de Tipo Relacional con el Enfermo y/o los Familiares. Enfermería Clínica, 1997;7(5):212-6.

HOMS QUIROA, Ricardo: (1990), «La Comunicación en la Empresa». Editorial Iberoamérica, México DF

<http://www.cirsociales.uady.mx/revUADY/pdf/221/ru2214.pdf>

Jaume Llacuna Morera, Laura Pujol Franco. La Conducta Asertiva como Habilidad Social. Encontrado en: http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_667.htm.

Molano de Sicard S. (1988). Relaciones Humanas y Comportamiento Social. Bogotá. Mc Graw Hill.

MONTGOMERY URDAY, William: (1999) "La Asertividad, Autoestima y Solución de Conflictos», Editorial Circulo de Estudios Avanzados.

Naranjo Pereira, María Luisa, Relaciones Interpersonales Adecuadas.

Olga Lucia Astudillo sabogal, "La Comunicación Asertiva Empresarial" disponible en la web <http://www.degerencia.com/articulo/comunicacion-asertiva-empresarial>.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Paciencia y la Cultura (OEI). Madrid,

RODRÍGUEZ ESTRADA, Mauro: (1991), "Asertividad para Negociar", Editorial Mc Graw Hill. México DF.

Torrego, J., Aguado, J., Arribas, J., Escaño, J., Fernández, I., Funes, S., Gil, M., Palmeiro, C., Romero, G., De Vicente, J., Villaoslada, E. (2006). Modelo Integrado de Mejora de la

Convivencia. Estrategias de Mediación y Tratamiento de Conflictos. Barcelona, España:

Edito

Anexos



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEJO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
 Señor(a) Maglio Ortiz le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Conejo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Maglio Antonio Ortiz Muñoz Firma: [Firma]
 Cédula de ciudadanía: 72153058 de Biquilla

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Conejo Monzón Firma: Luz Marina Conejo M
 Cédula de ciudadanía: 32716711 de Biquilla



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
 Señor(a) Gleidis Sarmiento le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Gleidis M Sarmiento Parra
 Cédula de ciudadanía: 32794640

Firma: Gleidis M Sarmiento Parra
 de Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón
 Cédula de ciudadanía: 32716711

Firma: Luz Marina Coneo M
 de Biquilla



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
 Señor(a) Eduardo Sandoval le estamos invitando a que participe como Informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: EDUARDO SANDOVAL

Cédula de ciudadanía: 8530508

Firma:

de Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón

Cédula de ciudadanía: 32716911

Firma:

de Biquilla



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) Liliana Mateus le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Baquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Liliana Mateus Barboza Firma: Liliana Mateus Barboza
Cédula de ciudadanía: 49751308 de 49751308

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón Firma: Luz Marina Coneo M
Cédula de ciudadanía: 22716911 de Baquilla



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
 Señor(a) Marco Carrillo le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Marco Antonio Carrillo Molina Firma: [Firma]

Cédula de ciudadanía: 8.649.167 de Sabanalarga

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón

Cédula de ciudadanía: 32.716.711

Firma: [Firma]

de Biquilla

UNIVERSIDAD
DE LA COSTADEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.**ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES
EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
 Señor(a) Monica Polo le estamos invitando a que participe
 como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito
 para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

 Nombre: Monica Polo Fontalvo
 Cédula de ciudadanía: 32-741.197

Firma:

de

Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

 Nombre: Luz Marina Coneo Monzón
 Cédula de ciudadanía: 32316711

Firma:

de

Luz Marina Coneo MBiquilla

UNIVERSIDAD
DE LA COSTA**DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN****CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.**

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) Monica Polo le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Monica Polo Fontalvo

Cédula de ciudadanía: 32-741.197

Firma:

de

Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón

Cédula de ciudadanía: 32716711

Firma:

de

Biquilla



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) Pedro Ramos le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Pedro Ramos
Cédula de ciudadanía: 201838216

Firma:

de

[Firma]
Bta.

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón
Cédula de ciudadanía: 32716711

Firma:

de

[Firma]
Biquilla



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
 Señor(a) Jesus Muñoz le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Baquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Jesus Muñoz

Cédula de ciudadanía: 72214185

Firma:

de

[Firma]
Baquilla

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón

Cédula de ciudadanía: 32716711

Firma:

de

Luz Marina Coneo M
Baquilla



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) Jorge Orozco le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Jorge Orozco
Cédula de ciudadanía: 72.256.311

Firma:

de Bananaquilla.

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón
Cédula de ciudadanía: 32716711

Firma:

de Biquilla



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) Idalis Mendoza le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Idalis Mendoza Firma: Idalis Mendoza
Cédula de ciudadanía: 3277845 de Biquilla

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón Firma: Luz Marina Coneo M
Cédula de ciudadanía: 32916711 de Biquilla



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) Lucía Barroza le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Lucía Barroza Sibaja
Cédula de ciudadanía: 22.632.244

Firma: [Firma]
de Sibaja

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón
Cédula de ciudadanía: 32916311

Firma: [Firma]
de Biquilla



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) HERNANDO VEGUERO CHAPO VILCITA le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: HERNANDO V. CHAPO V.

Cédula de ciudadanía: 72 157 128

Firma:

de Barranquilla.

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón

Cédula de ciudadanía: 32 716 711

Firma:

de Biquilla



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) Julio Arrieta le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: JULIO ARRIETA DAVILA

Cédula de ciudadanía: 18.761.696

Firma:

de B/VISTA (SUITE)

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzon

Cédula de ciudadanía: 32716711

Firma:

de Biquilla



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) Bryan Rincon le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: BRYAN RINCON BUCI

Cédula de ciudadanía: 8-295.113

Firma:

de Galapagos - Atl

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón

Cédula de ciudadanía: 32716711

Firma:

de Biquilla



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) Lumina Torres le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la Intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: LUMINA TORRES CANCHANO Firma: Lumina M. Torres
Cédula de ciudadanía: 22.461.870 de Biquilla

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón Firma: Luz Marina Coneo M
Cédula de ciudadanía: 32716711 de Biquilla



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) Morises Ortiz le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Morises Ortiz Parra

Cédula de ciudadanía: 72243646

Firma:

de Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón

Cédula de ciudadanía: 32716711

Firma:

de Biquilla



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEJO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
 Señor(a) Luis Vergara le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Conejo, en la ciudad de Baquillá el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Luis Vergara Nieto

Cédula de ciudadanía: 372279329

Firma:

de

Baquillá

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Conejo Monzón

Cédula de ciudadanía: 32716711

Firma:

de

Baquillá



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
 Señor(a) RICARDO VECINO CHARRA AVILA le estamos invitando a que participe como Informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Coneo, en la ciudad de Blquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: RICARDO V. CHARRA AVILA

Cédula de ciudadanía: 72 157 128

Firma: (Firma)

de Barraquilla.

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Coneo Monzón

Cédula de ciudadanía: 32 716 711

Firma: (Firma)

de Blquilla



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, UIC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEJO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
Señor(a) Bercy Martínez le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, UIC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Conejo, en la ciudad de Biquila el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Bercy Martínez

Cédula de ciudadanía: 22423826

Firma: Bercy Martínez

de Campo de la Cruz

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Conejo

Cédula de ciudadanía: 32416911

Firma: Luz Marina Conejo

de Biquila



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEJO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
 Señor(a) Carmen Mejía Guillén le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Conejo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Carmen Mejía Guillén Firma: Carmen Mejía G.
 Cédula de ciudadanía: 321746903 de Biquilla

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Conejo Firma: Luz Marina Conejo M.
 Cédula de ciudadanía: 32716711 de Biquilla



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA.

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEJO MONZÓN-GISELLA NARÍN SIBAJA
 Señor(a) Arlet Sarmiento le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Conejo, en la ciudad de Biquilla el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: Arlet Sarmiento S.
 Cédula de ciudadanía: 32813168

Firma:

de

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Conejo
 Cédula de ciudadanía: 3271674

Firma:

de



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

ESTILO COMUNICACIONAL ASERTIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS PROCESOS CONVIVENCIALES EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA

Nombre del investigador(a): LUZ MARINA CONEJO MONZÓN-GISELLA MARÍN SIBAJA
 Señor(a) Ivan Arrieta le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al Investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) Luz Marina Conejo, en la ciudad de Biquila el día 2 del mes de Diciembre del año 2019.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: IVAN ARRIETA GIL

Cédula de ciudadanía: 22195603

Firma: Ivan

de Biquila

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: Luz Marina Conejo Monzón

Cédula de ciudadanía: 32716711

Firma: Luz Marina Conejo

de Biquila